د. منصوري عبد الحق

إصدارات مخبر التربية و التنمية

الطفولة و المراهقة

د. منصوري عبد الحق

الطفولة و المراهقة

دار الغرب للنشر و التوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين
و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين

قال الله تعالى:
" رب اجعلني نقيم الصلاة و من ذريتي ربنا و تقبّل دعاء، ربنا اغفر لي و لوالدي و للمؤمنين يوم يقوم الحساب"
سورة إبراهيم

" إذا مات العبد انقطع عمله إلاّ من ثلاث:
صدقة جارية، أو علم يُنتفع به، أو ولد صالح يدعو له "
حديث شريف رواه مسلم

محتويات الكتاب

الفصل الثالث:

الفصل الرابع:

الفصل الخامس:

مقدمـــة

إن الاهتمام بدراسة الإنسان، محـور هذا الوجـود، و تتبـع أحوالــه والوقوف على مظاهر التفاعل بين أبعاد شخصيته في سياق المكان و الزمن، سيساعـد ذلك كله على تحقيق المزيـد مـن فهم مواقفه إزاء نفسـه و تجاه الآخريـن، و تحسس مـا يُحتمـل أن يقـف وراءهـا مـن دوافـع و آليـات، و تقدير ما يمكن أن تقابل به من احتياطات مناسبة.

وتناول موضوع " الطفولـة والمراهقـة " يندرج في الاتجاه ذاته. فقد حاولنــا مـن خلال فقرات هذا الكتاب أن نسلـط الضـوء على المظاهـر البـارزة في حيـاة هذا الإنسـان و مختلف الأطـر التي تحتضنهـا استنادا إلى الحقائق الصريحة التي انتهت إليها الدراسات العلمية حتى عندما تبدو بعض نتائجها المستخلصـة متعارضـة فيمـا بينهـا أو متناقضة، فلغـز الكائن البشـري يتسـع لهـا ويستوعبها.

واشتمل هـذا الكتـاب على خمسة فصول تتكامل في مضمونها. تناول الفصــل الأول منها نظرة الشعـوب و المجتمعـات إلى عالــم الطفولة و أهـم العوامل التي ساهمت في تطوير هذه النظرة عبر التاريخ. في الفصـل الثاني حاولنـا أن نصف المنهجية المعتمدة في دراسة عالم الأطفال و المراهقين مع عـرض بعض الطرق و الإشارة إلى التفاوت الموجود بينهـا مــن حيث مصداقيتهــا و قيمــة النتائــج المترتبــة عنهــا. كما تعرضنا فيه لتأثيــر كل من البيئة و الوراثة على عملية النمو التي يعرفها الكائن البشري. و حتى تكتمل الصـورة أبرزنا في محـور مستقل ضمن الفصل الثاني أهمية الزاد الذي يولـد بــه الإنسان و الحاجة إلى استغلاله و ضرورة مراجعة الموقـف السلبــي الذي ظـل يسلم بالبياض المطلق لصفحة الطفولة. وخُتم هذا الفصل بمناقشـة الخصائص الثابتة فـي عملية النمو و ما يترتب عنها من مسؤوليات. فــي **الفصليــن الثالـث و الرابـع وصف شامـل لعمليـة النمـــو خـــلال الطفولــــة**

والمراهقة، مع الوقوف على أهم المظاهر التي ميزتها و كيفية تأثيرها على حياة الإنسان النفسية والسلوكية والاجتماعية. أما الفصل الخامس فقد أولينا فيه الاهتمام بالأبعاد النظرية و المنطلقات الفلسفية التي يرتكزعليها بعض الباحثين والأخصائيين في تقويم الشخصية الإنسانية عامة، و في وصف سلوكها و تحليله. و لذلك قمنا في هذا الفصل بعرض أربع نظريات تشترك جميعها في الاهتمام بالمراحل التي يمر بها تطور الإنسان عبر حياته، ولكنها جوهريا تختلف عن بعضها في التوجه العام، و في طريقة تفسير الظاهرة الإنسانية، و في الأساليب و التقنيات التي يلجأ إليها أصحاب كل نظرية. و هي الصورة الواقعية لما هو متداول في أوساط الباحثين والعلماء حول الإنسان من أفكار و آراء.

و ينبغي أن ننبه منذ البداية أن إدراج عناصر ضمن المناقشة و إبعاد أخرى لم يكن انتقائيا بمعنى الكلمة إلا في حدود ما يحتمله السياق المنهجي، وما يمكن أن يساهم في رسم صورة شاملة متكاملة عن الطفولة والمراهقة. خاصة مع اعتمادنا في العموم أسلوب الاختصار و حرصنا على عدم التوسع كثيرا. أما التركيز على بعض العناصر أو بعض النظريات و التوجهات، على أهميتها، أو حتى على بعض المفكرين والعلماء، فلم يكن هدفا لذاته كما لم يقصد منه إقصاء عناصر أو مدارس أخرى. إنها المحاولة المتواضعة التي من المنتظر أن تسد ثغراتها و تثريها القراءة النقدية الهادفة والجهود المتواصلة في تجديد المبادرات و تطوير المحاولات.

و مهما قيل، فإن الواقع الذي يعرفه كل طفل و يعرفه كل مراهق هو وحده الناطق الرسمي لهذا الطفل وهذا المراهق، و لا قيمة يحتفظ بها إشراف تربوي يتجاوز هذه الحقيقة.

الفصل الأول:

لمحة تاريخية عن الطفولة

تمهيــد

إن نظرة المجتمعات إلى الأطفال خاصة و إلى العنصر البشري عامة تغيــرت بحيث أن كثيـرا مـن المظاهــر التي كانت تميز هذه العلاقـة اختفت وحلت محلهـا أخـرى. و أقـل مـا تؤشر عليه هـو حصول تطور. فقـد كـان يمـر تكيف الطفل مع المتطلبات الاجتماعية مـن خـلال تحقيق القناعـة السائدة التي صبغت ذلك الواقـع و التي لا تقدر وجـوده إلا في ظـل الشعـار " أن يُـرى و لا يُسمـع "، و أن يظهــر دومـا فـي مظهــر المطيـع الخانـع و الخاضـع المنقــاد. وهـي مسألـة جوهريـة يحـرص الجميـع على تلقينهـا لأطفالهـم فـي سـن مبكـرة، لأن ضبـط سلوكهـم بهـذه القواعـد فـي هـذه السـن يهيئهـم عمليـا للالتـزام الجيـد الذي يضمـن سهولـة اندماجهـم فـي عالــم الراشديــن. و بدون الدخــول فــي مناقشـة تحليليـة لقيمـة أو فائـدة هـذه الأساليب و درجـة فعاليتهـا، نقـول إن هــذا النـوع مـن التربية أعطــى ثمـاره و خـرّج رجالا و نسـاء فـي مستـوى مـن المبـادرة و الصناعـة الإبداعيـة ليس أقـل ممـا يُعرف عـن الرجـال و النسـاء الذين هــم نتاج المدرسة الحديثة. بـل أحيانـا نلمـس تفوّقــا ملحوظـا فـي كثيـر مـن مظاهــر الحيـاة التي أطرتهـا المدرسة التقليديـة. أمـا القـول إن الظـروف القاسيـة لـم تتجـاوب معهـا سـوى فئـة قليلـة مـن الأطفـال باستعدادات خاصـة لا يؤكـده واقـع المجتمعــات لأن القســوة و الشــدة و الانضبـاط لا يخلـو منهـا مجتمــع، فضــلا عـن أنهـا عوامل لا تؤثـر بالضـرورة فـي الأطفـال بالصـورة المطلقـة إذا توفـر البيت أو المدرسـة علـى عناصــر الحـــب و الشعـور بالأمــن و فــرص تنويـع النشــاط. ثم لا بــد أن نذكـر بأن الآبـاء و الأمهـات سلكـوا هذا الطريــق استجابـة لدعـوة المربيـن و حرصـوا على معاملـة أطفالهـم على ضـوء السائــد مــن التعليمــات و التوجيهــات فــي أوساطهــم و التي كــان أصحــاب الرأي والحكمـاء والفلاسفـة وعلمـاء النفس يوجهـون إليهـا خـلال تلك الحقبـة الزمنيـة.

زيادة على أن نظرة المجتمعات إلى الطفل عبر التاريخ البشري الطويل و الممتد لم تكن متجانسة بل تعددت و تباينت. و يكفي أن نذكُر هنا نماذج ثلاثة توضح هذا التباين في المواقف و الاختلاف في معاملة الأطفال.

صور عن الطفولة في ظل بعض الحضارات

1 - الطفولة في الحضارتين اليونانية و الرومانية

سجّل التاريخ لهذه المجتمعات مواقف إيجابية تجاه الطفل. فإنها على العموم نظرت إليه على أنه مواطن مستقل و اعتبرته عضوا داخل الأسرة له كامل الحقوق و الامتيازات التي يتمتع بها باقي أفرادها. و لعل الطريقة التي تعاملوا بها معه وأسلوب احتضانهم له و حرصهم على إعداده و الانشغال بمتابعة تربيته و تعليمه هي إشارات قوية تدل على أن خلفها قناعة راسخة، إلى درجة أن أطفال العائلات من الطبقتين المتوسطة و العالية كانوا محبوبين لذاتهم ومرغوبا فيهم بصورة عامة. وهذا يؤكد على أن الطفل داخل هذه المجتمعات حظي فعلا باهتمام خاص و رعاية متميزة.

2 - الطفولة في ظل الحضارة النصرانية

بظهور المسيحية النصرانية المحرفة بدأت الحياة و نشاطاتها تتمركز حول الراشد. و بذلك فقد الأطفال و النساء مكانتهم داخل المجتمع.

و يعتقد المسيحيون أنه ما دام " آدم " عليه الصلاة والسلام أكل "التفاحة " و " ارتكب الخطيئة الأولى " ، فإن الأطفال يحملون في أعماق نفوسهم أثر هذا الذنب بالوراثة و أصبحت عملية تطهير الفرد من الذنب واردة. و ساد غموض جعل من الصعب تمييز الطفولة عن حياة الراشدين، بحيث لم يكن واضحا متى تنتهي الطفولة و تبدأ حياة الرشد و النضج.

و هكذا وجدنا الأطفال في القرون الوسطى يُقحمون ابتداء من سن الثالثة أو الرابعة في نشاطات وأعمال الكبار و لم يكن يوجد سوى فرق طفيف و بسيط في اللباس يتميز فيه الطفل عن الكبير. و لم تبدأ المجتمعات الغربية في التمييز بين الأطفال و الراشدين إلا قبيل نهاية القرن التاسع عشر، بإدخال نوع من اللباس المخصص للأطفال. هذا الاعتراف الضمني بوجود الطفل متميزا عن الكبير، و لو من خلال اللباس فقط لم يكن عاما، ظهر في أوساط العائلات الغنية و بعض من العائلات ذات الدخل المتوسط ولم يشمل الأطفال من طبقات المجتمع الدنيا إلا بعد فترة زمنية طويلة [1]. وبالفعل انتظر الطفل في المجتمعات الغربية مئات السنين كي يُعترف له بوجود شخصيته المتميزة.

و إذا كان اليوم يحتفظ الآباء بصور لأطفالهم اعتزازا بهم و شوقا إليهم فإن في القرون الوسطى، و كما لاحظ ***آرياس***[2]، لم تكن الطفولة ذات أهمية خاصة و لم يعتبروها مرحلة أساسية من العمر. بل لقرون طويلة نظرت المجتمعات إلى الأطفال على أنهم موضوع إزعاج و أنهم جزء من ممتلكات الأفراد أو الجماعات. ففي سنة 1500م زار أحد الإيطاليين **إنجلترا** فلاحظ أن الأطفال من الجنسين كانوا يساعدون في وراشات العمل في سن السابعة إلى التاسعة لمدة تستغرق من اليوم الساعات. و شمل هذا العُرف حتى أطفال عائلات النبلاء. و كان هذا شائعا إلى درجة أن الذين يمتنعون عن إرسال أطفالهم كانوا يتعرضون للنقد و السخرية من قبل أفراد المجتمع[3].

---

[1]- Watson & Lindgren (1979)“Psychology of the child and the adolescent”, p.4.
[2]- Aries (1962) “ Centuries of Childhood ” p.4 – 5.
[3]- Queen and Habenstein (1967) “ The family in various cultures ” p.6.

3 - الطفولة في ظل ال□ياة العربية قبل الإ□لام

إن العرب خاصة في العقود الأخيرة التي سبقت مجيء الإسلام لم يعطوا الطفولة اهتماما خاصا. و بالرغم من أنهم كانوا يرغبون في الحصول على الأطفال و التفاخر بذلك، إلا أن هذا الاهتمام لم يشمل الجنسين واقتصر على الذكر حيث كانت العائلات تعتز باكتسابها العدد الكبير منه.

أما بالنسبة للأنثى فالمسألة كانت مختلفة تماما، و كانت قصتها العنوان البارز لمأساة الحضارة العربية في هذه الفترة من التاريخ، حيث أظهرت عداوة لهذا الجنس و تعاملت معه بطريقة تتسم بالقسوة و الوحشية إلى درجة أن غالبية هؤلاء العرب كانوا إذا وُلدت لهم البنت يحزنون حزنا شديدا و لا تطمئن نفوسهم و لا تهدأ إلا حين تختفي عن أنظارهم و عن هذا الوجود بصورة نهائية. و كان العرف السائد أن تُدفن المسكينة حية. و من وصف القرآن الكريم لهذا الموقف الهمجي الذي كان يسجله العرب قبل الإسلام تجاه البنت، نستطيع أن ندرك مدى ابتعاد هؤلاء الناس عن الفطرة البشرية ومدى تجنيهم على الحياة.

يقول الله تعالى **" وإذا بُشر أ□دهم بالأنثى ظل وجهه م□ودا و هو كظيم، يتوارى من القوم من □وء ما بُشر به أيم□كه على هون أم يد□ه في التراب، ألا □اء ما ي□كمون "** [1].

و بالرغم من أن الذكور كانوا أحسن حظا من الإناث إلا أن المجتمع لم يكن يعاملهم بالرفق واللين و الرحمة و غالبا ما تقلبت أحوالهم حسب تقلب مزاج الآباء. و من خلال التأمل في أحوال و أوضاع الأمهات اللائي كنّ بمثابة البضاعة يتصرف فيها الآباء حسب أهواءهم، نستطيع أن نتصور معاناة الأطفال و الصعوبات التي كانت تواجههم في ظل هذه النظرة التي استقرت عليها حياة العرب. ففي صحيح البخاري عن ابن شهاب قال

[1]– سورة النحل، الآيتان 58 و 59

أخبرني عروة بن الزبير أن عائشة زوج النبي صلى الله عليه و سلم أخبرته أن النكاح في الجاهلية كان على أربعة أنحاء، فنكاح منها نكاحُ الناس اليوم يخطُبُ الرجلُ إلى الرجل وليته أو ابنته فيُصدقُها ثم ينكحها ، و نكاح آخرُ كان الرجل يقول لامرأته إذا طهُرت من طمثها أرسلي إلى فلان فاستبضعي منه و يعتزُلها زوجُها و لا يمسها أبدا، حتى يتبين حملُها من ذلك الرجل الذي تستبضع منه، فإذا تبين حملُها أصابها زوجُها إذا أحب، و إنما يفعل ذلك رغبة في نجابة الولد فكان هذا النكاحُ نكاح الاستبضاع، و نكاح آخرُ يجتمع الرهط ما دون العشرة فيدخلون على المرأة كلهم يصيبها فإذا حملت ووضعت و مر عليها ليالي بعد أن تضع حملها أرسلت إليهم فلم يستطع رجل منهم أن يمتنع حتى يجتمعوا عندها، تقول لهم قد عرفتم الذي كان من أمركم و قد ولدتُ فهو ابنك يا فلانُ تسمي من أحبت باسمه فيلحقُ به ولدُها لا يستطيع أن يمتنع به الرجلُ، و نكاحُ الرابع يجتمع الناس الكثير فيدخلون على المرأة لا تمتنع ممن جاءها، وهن البغايا كن ينصبن على أبوابهن رايات تكون علما فمن أرادهُن دخل عليهن فإذا حملت إحداهن ووضعت حملها جُمعوا لها و دعوا لهم القافة ثم ألحقوا ولدها بالذي يرون فالتَاطَ به و دُعي ابنه لا يمتنع من ذلك، فلما بُعث محمد صلى الله عليه وسلم بالحق هدم نكاح الجاهلية كُلهُ إلا نكاح الناس اليوم "[1].

4 - الطفولة في ظل ال□ضارة الإ□لامية

إن من خصائص الإسلام البارزة اهتمامه الخاص بالعنصر البشري وتأكيد إنسانية الإنسان و التكريم المصاحب له في كل أحواله و في كل مراحل حياته. اعترف الإسلام بالطفل كفرد متميز كما منحه جميع الحقوق (حقه في الحياة، حقه في الرعاية والتربية و ما تتطلبه من حب وعطف وحنان[2]، حقه في عدم استغلاله، حقه في المعاملة الخاصة حتى أثناء

[1]- رواه البخاري في صحيحه الجزء 5 ، كتاب النكاح، حديث رقم: 4837 .
[2]

الحروب و الأزمات). و لعل بدايــة الاهتمام بكل هذه الحقوق للطفل نلمسهـا فـي الدعوة الصريحة إلى توفير الجو العائلي المناسب و بنـاء الحيـاة الأسريـة علـى الأسس التي تضمن لأفرادهـا استقرارا و طمأنينـة. فنقرأ في كتاب الله **"هو الذي خلقكم من نفس وا□دة و جعـل منهـا زوجهـا ليـ□كُن إليهـا "**[1]، وقوله سبحانه **"و من آياته أن خلق لكم مـن أنفـ□كم أزواجا لتـ□كنـوا إليهـا وجعل بينكـم مودة و ر□مة "**[2]. فإذا اجتمع الزوجان على أساس من الرحمـة والاطمئنـان النفسـي المتبـادل، كمـا يقـول ***النـ□لاوي***، فحينئذ يترعـرع الناشـئ فـي جـو سعيـد يهبه الثقـة و الاطمئنان و العطف و المودة بعيدا عـن القلق وعـن العقـد والأمراض النفسية التي تضعف شخصيته "[3]. كما راجع الاسلام كثيرا من الأعراف التي كانت سائدة مـن قبـل و صحـح مسارهـا بمـا يكـرّس تأميـن كافـة حقـوق الكائـن البشـري و يكفـل لـه العيش الكريـم. وحتى لا يتـرك مجـالا للتلاعـب بمصيـر هذا الكائـن اعتبر مرحلة مـا قبـل التكليف كلهـا تندرج ضمـن الطفولـة وهـي المرحلة التي يتحمل الكبـار تجاههـا مسؤوليـة الرعايــة والحمايـة والتكفل بالحاجـات و ضمـان التربيـة المؤهلـة والتنشئـة الاجتماعيـة المساعـدة علـى الاندمـاج داخـل المجتمـع. و وردت كثيـر مـن الآيـات فـي القـرآن الكريـم موضحـة هذه التبعـات وموجهـة إلـى القيـام بهـا على الوجـه المطلـوب. مـن أبــرز هذه التبعـات ضـرورة تربيـة الأبنـاء و وقايتهـم مـن الخسـران الذي يلحـق كـل إنسـان لا يؤمـن بالله و لا يتبـع سبيـل المؤمنيـن. يقول الله تعالى ﴿ **يَـا أَيُّهَـا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُ□كُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَـارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْ□جَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ ...**﴾[4]. كذلك ضرورة رحمة الأبناء ومحبتهم و العطـف عليهم حتى لا ينشئـوا منحرفين عاجزيـن عـن تحقيـق التآلـف و التعـاون مـع باقـي أفـــراد

[1] - سورة الأعراف، الآية 189
[2] - سورة الروم ، الآية 21
[3]- النحلاوي. ع (1979) " التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع". ص. 123
[4] - سورة التحريم ، الآية 6

المجتمع. و مما أُثر عن رسول الإسلام عليه الصلاة والسلام مما رواه البخاري في صحيحه أن الرسول الله صلى الله عليه و سلم قبّل الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالسا فقال الأقرع : " إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحدا " ، فنظر إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم قال : " من لا يرحم لا يُرحم " [1]. وحتى يقطع الطريق أمام من يرغب في الهروب من مسؤوليته والاختفاء وراء أسباب واهية، فإن هؤلاء الأطفال من منظور إسلامي، على عكس ما ذهبت إليه النصرانية المحرفة، يولدون في الأصل و سريرتهم صافية و فطرتهم سليمة و أي خروج عن هذا المسار الطبيعي يتحمله المشرفون عليهم و الآباء بالدرجة الأولى. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم " ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء ؟ " و يقول راوي هذا الحديث و هو أبو هريرة رضي الله عنه معقبا " فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله، ذلك الدين القيم " [2].

و هذا لا يعني أن المجتمعات الإسلامية كانت دائما تعامل أطفالها في ظل هذه الضوابط بل وجدناها تتقيد في كثير من ممارساتها بأعراف غريبة وبقناعات لا أساس لها من الدين أو حتى من العقل. ينتج عنها على أرض الواقع إجحاف كبير في حق الطفل وعدم إحاطته بالرعاية الكافية فضلا عن عدم إشباع حاجاته النفسية والوجدانية و الاجتماعية بالقدر الذي يسمح له بالنمو السليم.

---

[1]- رواه البخاري في صحيح الأدب المفرد، رقم 90/70 ومسلم، رقم 2318، وأبو داود، رقم 5218، وأحمد بن حنبل ، رقم 10673.
[2]- رواه مسلم ، رقم 2658، و أبو داود ، رقم 4716، و أحمد بن حنبل ، رقم 14805

عوامل ساهمت في تغيير نظرة المجتمع إلى الطفل

1 - الثورة الصناعية و القرن التاسع عشر

رغم أن أفكار ***لوك*** و ***روسو*** و ***بستالوزي*** كانت لها بعض الآثار في توجيه الآراء السائدة حول الطفل وأسلوب رعايته وتربيته، فإن الحياة ظلت قاسية بالنسبة لغالبية الأطفال. فكان يتم تشغيلهم في سن مبكرة جدا وكانت معاملتهم أحسن بقليل من معاملة الحيوان.

عندما تفجرت الثورة الصناعية في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، أصبحت عملية استغلال الأطفال أكثر تنظيما و أحسن هيكلة. و لهذا كانت ظروف الأطفال سيئة للغاية إلى درجة أن البرلمان البريطاني في سنة 1802 سنّ مادة قانونية تتقلص بموجبها عدد ساعات عمل الطفل إلى 12 ساعة في اليوم بدلا من 16 ساعة، و تمنع أصحاب المعامل في الوقت نفسه تشغيل الأطفال قبل بلوغهم سن التاسعة. و في الواقع بقيت هذه المادة حبرا على ورق لعدد من السنوات حيث لم تجد أي دعم من المجتمع و لم يوليها أصحاب الأموال أي اهتمام لأنها جاءت تتعارض مع مصالحهم[1]. في هذه الفترة كان الآباء يعتقدون أن دورهم الرئيسي يتمثل في " كسر رغبة الطفل و إرادته " لأن التأديب الصارم في نظرهم يعوّد الطفل على القسوة و يعده ليصبح إنسانا مقبولا في المجتمع. فهذه أمّ أمريكية من الطبقة الوسطى تكتب في إحدى المجلات في سنة 1834 مقالا تصف فيه أسلوب زوجها في معاملة ابنته الرضيعة التي كانت تبلغ من العمر16 شهرا. كان يطلب منها أن تقول " يا أمي العزيزة " كلما التمست شيئا من أمها. و عندما ترفض يتركها وحيدة في غرفة مظلمة تصرخ لمدة 10 دقائق ثم يخرجها من الغرفة و يطلب منها مرة أخرى أن تقول " يا أمي

[1]- Gaines (1974) “The story of an English cotton mill lad ”.

العزيـزة "، فإذا رفضت تركهـا مـرة أخـرى فـي الغرفـة تبكـي و تصـرخ، وهكـذا يظـل معهـا أحيانـا أربع سـاعـات كاملة يواجه عنادها إلى أن تستجيب لمطلبه و تتفوه بصيغـة التأدب مـع أمهــا[1]. و ظاهــر هــذه القصة يؤشـر علــى أن هـذه الممارسة لـم تكـن خـاصة بهـذه الأسـرة ، و مـن الراجـح أنهـا كانت الأسلـوب السائـد في معاملة الأطفال.

2- تربية الأطفال ضرورة أملاها التطور

إن التحديات التـي جـاءت بهـا الثـورة الصناعية غيـرت مجـرى الحيـاة وفرضــت نظــرة جديـدة و حــددت أولويــات أخـرى أثّــرت فـي الأفـراد والجمـاعـات. و في ظـل المعطيـات الاقتصاديـة الجديـدة بـدأ أربـاب الصناعـات، ومعهـم الآبـاء، يُدركـون الحاجـة إلـى التعليـم و بأنـه بات أمـرا مرغوبـا فيـه بـل وضروريـا. فالأيــدي العاملـة التي يحتاج إليها المجتمع يُنتظـر منهـا بعـد هـذه التطــورات أن تـؤدي أعمـالا لا تعتمـد فقـط علـى الجهـد العضلـي. كذلك فإن المهـارات التي تتطلبهـا مباشرة المهـن التقليديـة كان يتعلمهـا الفـرد بالتقليد ومـن خــلال مشاهــدة عمـل أفـراد عائلتـه، غيـر أن هـذا النـوع مـن المهـارات بتلك المواصفـات لم يعد يشكـل ســوى جــزءا بسيطـا ممـا تتطلبه المهـن التي ظهـرت والخدمـات الجديـدة التي أفرزتهـا الثـورة الصناعيـة. و بعـد مـا كانت المـدارس الأولـى تقتصــر علـى تقديـم ثقافـة خاصــة و تعليـم الأجيـال جملـة مـن التقاليـد والأعــراف والسلوكيـات، فقـد ظهــرت المـدارس ذات المناهــج و البرامــج الجديـدة. كذلك، و بعـد نقـل طريقـة التأديـب الصارمـة إلـــى المــدارس و متابعــة آثارهــا لفتــرة، أدرك المربـون الحكمـاء أن الحصــان الذي يمكـن إيصالـه إلـى منبــع المـاء لا يمكـن بالمثـل إرغامـه على الشـرب منـه إذا امتنـع و رفـض أن يشـرب. لاحظـوا مـن خـلال احتكاكهم بواقع المؤسسة التربوية و متابعـة عينـات

[1]-Sunley "Early nineteenth century literature on child rearing " In Mead and Wolfenstein (1955) Eds " childhood in contemporary cultures "

مـن المتمدرسيـن أن الطفل إذا بلـغ ست سنوات فليس معنـى ذلك أنـه يستطيع الآن أن يباشـر تعلـم القـراءة و الكتابـة و أن يستوعب مـا يُبرمج لـه في المدرسـة مـن مـواد تعليميـة أخــرى. مـن هنـا بـدأ التفكيـر فــي مراجعــة المناهــج وظهـرت المحـاولات الأولـى لتعديـل البرامـج و تكييفهـا مـع مستويـات نضـج الأطفــال. و الآبـاء كانـوا فـي الأصـل هم الذين يقـررون إذا كـان أطفالهـم علـى استعـداد أم لا للدخـول إلـى المدرسـة، لكـن و فـي مراحـل متقدمـة خـلال القـرن التاسـع عشـر شرعـت بعـض الولايـات فـي أمريكـا الشماليـة فـي سنّ قوانيـن تجعـل التعليـم و الالتحـاق بالمدرسـة أمـرا إجباريـا. و تطـورت الأوضــاع وأصبحت مـدة المُكـوث في المدرسة تستغـرق نصف عـدد ساعــات اليقظـة ابتــداء مـن السنـة السادسـة حتى السنـة السادسـة عشـر. إن برجمـة عمليـة التعلـم لفتـرات أطول يعنـي برجمـة أشيـاء كثيـرة وكميـات مـن المعـارف وعـدد أكبــر مــن المهــارات للتمكــن مــن تغطيـة المـدة الزمنيـة المقـررة للدراسـة. هـذه الممارسـة التربويـة التعليميـة التي توسعت فـي الطـول و العـرض لا بــد أن تنجـم عنهــا مشاكـل عديــدة، فاضطــر المعلمون إلى الاستعانـة بعلمـاء النفس الطفـل المختصيـن يلتمسـون منهـم التوجيهـات التربويـة و النصائـح لحـل مشاكلهـم حــول عمليـة التعليـم و إدارة و تسيير القسـم و طريقـة الإشـراف على المؤسسة التربوية عامــة. كذلك فإن الكتـب الأولـى التـي كانت تُقدم للأطفـال قامـت فـي الحقيقـة بمعالجـة أفكـار الراشديـن و اهتماماتهم و لم تُعنـى بحاجـات واهتمامـات الأطفـال الذيــن أُلّفــت مـن أجلهم. وهنـا أيضـا اضطـر المؤلفـون والناشـرون إلى التباحث مـع علمـاء النفس الطفـل و مـع غيرهـم مـن الأخصـائيين حــول المواضيـع التي تناسـب الأطفـال و حـول كيفيـة تنظيـم و ترتيب المفاهيـم المدرجة بطريقـة علميـة وعمليـة تتجاوب ومطالب النمو، و حــول أساليب شــدّ انتبــاه هـؤلاء الأطفــال وحفزهـم على التعلم.

3- آثار الحروب والصراعات بين الدول والمجتمعات

من العوامل التي ساهمت في تغيير نظرة المجتمع إلى عالم الطفولة الآثار السلبية التي خلفتها الحروب الدموية. ومن أبرزها ملايين الأطفال الذين فقدوا آباءهم خاصة، فتُرك شأن الأطفال إلى الأمهات وحدهن فتساهلن كثيرا في إشرافهن عليهم.

هذا التحول جاء أيضا كرد فعل من قبل عدد من الآباء الذين عايشوا الظروف القاسية، و برغبة واعية أرادوا أن يُجنبوا أبناءهم متاعب هذا الطريق و لكن إلى درجة الإفراط أحيانا. فموضوع الانضباط و الالتزام لم يعد يتصدر اهتمامات المربين و الآباء، و أكثر ما أصبح يُتحدث عنه ضرورة منح الطفل المزيد من الاستقلالية و حرية المبادرة.

من ناحية أخرى إذا لم يتولى المجتمع الإشراف على هؤلاء اليتامى المحرومين و الاهتمام بهم و توفير لهم الظروف المساعدة على حياة مستقرة في الوقت الذي يحتاجون فيه إلى الرعاية المركزة و إلى الإرشاد و التوجيه، فإنهم خاصة إذا تُركوا لحالهم و أُهملوا، قد يتحولون إلى مصدر إزعاج وقلق للمجتمع برمته. هذا ما دفع إلى التفكير في إيجاد مؤسسات خاصة ترعى هؤلاء الأطفال المشردين الذين حُرموا من الحياة الأسرية بالموت أوبالطلاق أو بغيرها من الأسباب. و كأن المجتمع بهذه الطريقة أراد أن يوفر على نفسه المتاعب و الآثار السلبية الكثيرة (مثل الشذوذ و الانحراف أو العدوانية و الجريمة...) التي كانت تنجم عن بقاء عينات من هؤلاء بدون إعداد مؤهل أو تنشئة اجتماعية صالحة.

و يبقى السبب الرئيسي الذي عزز الاتجاه نحو تغيير النظرة، من التأكيد على الانضباط التام إلى المطالبة بمنح الأطفال الحرية المطلقة، هي توجيهات علماء النفس و خاصة ما روجته مدرسة التحليل النفسي في بداية ظهورها من أفكار حيث اعتبرت أصل الاضطرابات النفسية العصبية التي

يعرفها الإنسان بصورة عامة يعود إلى كبت الرغبات والميول الغريزية الطبيعية كالجنس والعدوانية و عدم التمكن من إشباعها وقت ظهورها.

و كثير من الناس و حتى من بين التربويين فسروا آراء ***فرويد*** رائد هذه المدرسة ومؤسسها، و تأولوها على أنها تدعو صراحة إلى عدم ضبط أو تقييد نشاط الأطفال و تركهم بدلا من ذلك أحرارا يتصرفون كما يحلو لهم بمحض اختياراتهم الإرادية، تجنبا لأي عملية كبت يضطرهم إليها موقف الكبار الرافض.

4 - بعض الأقطاب الذين □اهموا في تغيير الموقف و الاتجاه

من المفكرين و الكتاب في العالم الغربي الذين كان لهم دور في تحريك عجلة المجتمع في الاتجاه الذي يخدم الطفولة و يضمن لها حدا أدنى من الرعاية و الذين تحدوا بذلك المألوف من الممارسات القاسية التي عرفتها الطفولة عامة، نذكر بالخصوص:

أ- جون لوك (1632- 1704) John Locke

كان يرى أن الأطفال يختلفون تماما عن الراشدين و يحتاجون إلى رعاية خاصة. في سنة 1693 نشر كتابه **"بعض الأفكار □ول التربية"** نصح فيه بضرورة السماح للأطفال الصغار بالتعبير عن عواطفهم وأحاسيسهم، وعدم اللجوء إلى التقييد من حركاتهم و نشاطهم إلا لضرورة. كذلك لم يوافق على ما كان سائدا من إبعاد الأطفال في مرحلة مبكرة من حياتهم خارج الإطار العائلي بهدف تعليمهم مهنة. و كان يدعو الآباء صراحة إلى احتضان أطفالهم مدة أطول و الاهتمام بهم و القيام بتربيتهم داخل الأسرة، و اعتبر تقديم النموذج الجيد من السلوك و المواقف أمام الأطفال أحسن وسيلة للتأثير فيهم. و إذا كان كتاب ***جون لوك*** مُوجها في الأصل إلى عائلات وأفراد الطبقات الراقية و المترفة في المجتمع الإنجليزي التي كان لأطفالها حظ نسبي من الاهتمام و الرعاية في أوساطها، إلا أنه

بمجرد ظهوره لفت انتباه الكثيرين داخل بريطانيا و خارجها حتى أصبح مرجعا يحتل مكانة خاصة في النظرية التربوية العامة.

ب- جان جاك رو□و (1712-1778) Jean Jacques Rousseau

كاتب آخر ومفكر ساهم بدوره في تغيير اتجاهات المجتمع نحو الطفولة هو السويسري الفرنسي ***رو□و*** الذي رفض بدوره مقولة المسيحيين المتعلقة بالذنب الموروث و لا أخلاقية الطفولة الفطرية. و أكد في المقابل على براءتها و طهارة فطرتها، و أنها تحمل بطبعها استعدادا للمشاعر الطيبة تجاه الآخرين، و المجتمع هو الذي يقوم بطمس هذا الاستعداد بحيث أن الطفل بمجرد شروعه في مسيرته الاندماجية يبدأ في تجرع بمرارة الآثار المحبطة المتولدة عنها. و بينما نظر ***لوك*** و قبله ***أر□طو*** إلى الطفل بأنه نتاج البيئة و أنه لا سلطان له على الواقع الذي يواجه، اعتبره ***رو□و*** عنصرا إيجابيا يؤثر بدوره في البيئة. هذه الأفكار التي تبناها ***رو□و*** أثّرت في عدد كبير من العلماء الذين اهتموا بنمو الكائن البشري و تطوره، ومن علماء النفس المعاصرين الذين تأثروا بأفكار ***رو□و***، السويسري *جان بياجه*.

ج- ب□تالوزي (1746-1827) Johann Heinrich Pestalozzi

شخصية ثالثة كان لها تأثير إيجابي و ساهمت بدورها في تغيير النظرة إلى الأطفال، وهو السويسري ***ب□تالوزي*** الذي يعتبر من المربين الأوائل الذين أبرزوا أهمية فهم سلوك الأطفال. و عبر عن اعتقاده في براءة الأطفال و طهارتهم الفطرية، و رأى في الأم أول و أهم مربي للطفل. ولذلك نصحها أن تكون معه صادقة في مشاعرها، مؤكدا بأنه حتى في الوقت الذي لا تحاول الأم بوعي و إرادة تعليم طفلها، و إنما تريد فقط أن

تسكته أو تشغله، فإنها، في نظر *بستالوزي*، تفتح أبواب العالم أمامه وتهيئه لاستعمال حواسه و قدراته على الإدراك و الملاحظة [1].

5- كُتاب سير الأطفال و من هؤلاء نذكر:

أ - شارل داروين (1809- 1882) Charles Darwin

يُعتبر ***داروين*** من الأوائل الذين قاموا بملاحظة سلوك الطفل ملاحظة منهجية. و في سنة 1877 نشر ما استطاع أن يجمعه حول طفله خلال أكثر من ثلاثة عقود كان قد بدأ في ملاحظته تلك سنة 1840.

ب – براير(1841- 1879) William Thierry Preyer

و هو العالم الفسيولوجي الألماني الذي قام بملاحظة سلوك طفلة خلال الأربع سنوات الأولى من حياتها. وتناول بالتفصيل وصف كيفية نمو المنعكسات و تأثير التجربة و التعلم على واقع الطفلة. و في 1882 نُشرت ملاحظاته في كتاب تحت عنوان " *عقل الطفل* "[2].

و رغم محاولة هؤلاء الكتاب تحري الصدق و الموضوعية في ما قاموا به، إلا أنهم في الغالب كانوا مهيئين نفسيا للتركيز أكثر على ما كانوا يبحثون عنه أصلا، بالإضافة إلى ميلهم لتسجيل العوامل الإيجابية وعدم نقل السلبيات. هذا التحيز يساعد عليه و ربما في نظرهم يبرره عامل القرابة، حيث أن الذين تعاملوا معهم و تابعوهم هم أطفالهم. كذلك فإن ملاحظاتهم كانت عابرة غير مُهيكلة أو مقننة. من ناحية أخرى كانوا يدونون ما شاهدوه بعد الانتهاء من الملاحظات. من المآخذ الأخرى كذلك على هذا العمل أن الأطفال الذين تمت متابعتهم لم يكونوا نموذجيين و في الغالب هم أبناء العائلات الميسورة.

بالرغم من وجود هذه النقائص وغيرها مما لم نشر إليه، فإن هؤلاء المتتبعين للأطفال، بمحاولاتهم تلك، هيئوا الأرضية لمن سيأتي بعدهم من

1-Watson and Lindgren (1979) مرجع سابق p.8

2- Mind of the child

الباحثين الذين سيكون من السهل عليهم مواصلة الجهود بتركيز على الإيجابيات و تطويرها نحو وضع أفضل و مردود أكبر، و تجنب السلبيات وتحاشيها. كما أنهم نجحوا في إبراز محاور بحث ذات بعد استراتيجي من منطلقات إنسانية اجتماعية خطيرة، و إثارة أسئلة هامة تعبر عن انشغالات حقيقية و حاجات قائمة ستجد أجوبتها فيما بعد باستخدام طرق أكثر شمولية و أكثر موضوعية.

6 - ا□تانلي هال (1924-1844) G. Stanley Hall

إن كتابات ***داروين*** و ***براير*** بعثت حماسا كبيرا في أوروبا لدراسة الطفل. ساهم ***هال*** في نقل هذا الحماس إلى أمريكا. و يعتبر أب لحركة دراسة الطفل[1] حيث كان مقتنعا بأن فهم الإنسان لا بد أن ينطلق من دراسة نمو هذا الكائن[2]. من ناحية أخرى تأثّر كثيرا بنظرية ***داروين***. كما أنه يعتبر أول من أدخل تقنية الاستبيان بصورة عملية حيث كان يطلب من المعلمين و المعلمات بواسطة منهجية محددة أن يسألوا تلاميذهم عن مختلف تجاربهم. و استطاع بواسطة هذه الأداة أن يجمع معطيات كثيرة عن الأطفال ومشاعرهم و أحاسيسهم و مشاكلهم و معتقداتهم. و كانت هذه المعطيات بمثابة المادة الخامة وظفها في عدد من مشاريع بحث، و تمكن من نشر مقالات عديدة حول كذب الأطفال و طريقة تفكيرهم و مخاوفهم ...الخ. هذه المعطيات التي اعتمد عليها في كتابة مقالاته كانت استبطانيه في طبيعتها إذ أنها كانت عبارة عن تقويم الأطفال لسلوكهم بأنفسهم. علما بأن الطريقة الاستبطانية كانت في زمن ***هال*** تُصنف كوسيلة علمية معتمدة في أوساط الباحثين. وانتظرنا مجيء ***واط□ن*** وعلماء النفس السلوكيين لبدء مناقشة القيمة العلمية لهذه التقنية. من الناحية المنهجية تعتبر الكيفية التي باشر بها ***هال*** عمله خطوة إيجابية إذا ما قارناها بتقنيات من سبقوه بل و تقنيات كثير

[1] - Child study movement
[2] - Kessen (1965) " The Child " p.11

ممن جاءوا بعده. فكونه يعتمد أسلوبا مقننا لجمع المعطيات رغم نقائصه تعتبر في حد ذاتها المساهمة التي أتى بها. و استعمل في دراساته الأولى مجموعة منتقاة من المعلمين الذين قام بتدريبهم على طرق موحدة لطرح السؤال على التلاميذ كما ناقش معهم في جلسات متكررة كيفية إجراء البحث و استعمال الاستبيان. كل هذه الخطوات كان القصد منها الوصول إلى مستوى من الموضوعية و بالتالي تحقيق نتائج صادقة. في مرحلة متأخرة شرع هو وطلبته في توزيع الاستبيانات على المعلمين و الآباء في أنحاء البلاد حول مواضيع شتى، فتمكنوا بذلك من جمع معلومات كثيرة ومعطيات غزيرة في ظرف زمني قياسي و من مساحة جغرافية شاسعة. و ما جمعه ***هال*** من معلومات كان، كما أشرنا، يمثل المادة الأولية التي اعتمد عليها في نشر مقالاته حول شهية الأطفال و مخاوفهم و أحلامهم وعفويتهم وألعابهم المفضلة و شعورهم المبكر بالذات و معتقداتهم و مختلف ملكاتهم وقدراتهم. و لا شك أن تقديم الأسئلة مباشرة للطفل قد يستقبلها هذا الأخير بنوع من اللامبالاة أو أنه يعمد إلى الجواب الذي يشعر بميل الباحث نحوه.

و هذا يدخل ضمن المآخذ التي سُجلت على طريقة ***هال*** في جمع المعطيات. كما أن المشرفين على الاستجوابات كثيرا ما تدخلوا بإضافات وزيادات أثّرت سلبا على النتائج المحصل عليها. كل هذه التجاوزات ميّزت المرحلة المبكرة من نشاطات حركة دراسة الطفل التي قادها ***هال***. هذا الأخير نفسه بدأ يفقد من الحماس الأول و تدريجيا انتقل في بحوثه إلى دراسة موضوعات لها علاقة بالدين ليتوجه في آخر حياته بالكلية إلى علم النفس الديني[1]. و رغم كل النقائص التي عُرفت بها أنشطة هذه الحركة في أواخر القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين فإنها مع ذلك قدمت مساهمات في علم النفس الطفل و أبرزت أهمية دراسة سلوك الأطفال، كما

[1]- Watson and Lindgren (1979) مرجع سابق p.12

بعثت وعيا حول خلل و نقائص الملاحظات غير المقننة، و كانت السبب المباشر في دفع الناس إلى الاعتراف بالطفولة كمجال هام للبحث. و شكل إدخال طريقة الاستبيان الذي يعود الفضل فيها إلى هذه الحركة، خطوة نوعية في عملية الانتقال، و بداية طموحة مهّدت الطريق لاستخدام فيما بعد الطرق المسحية الحديثة و الاختبارات النفسية الأكثر موضوعية.

7- بينيه (1857- 1911) Alfred Binet

في سنة 1904 عينت وزارة التربية الفرنسية لجنة من الخبراء كلفتها بدراسة الاقتراحات الخاصة بموضوع تقديم أحسن برنامج للإعداد التربوي للمتخلفين عقليا من أبناء مدارس باريس. وكانت هذه اللجنة قد قررت عدم تحويل أي طفل لم يتأكد تأخره العقلي من قسم عادي إلى قسم من الأقسام الخاصة، وقبل أن يتم فحصه بواسطة اختبار خاص في هذا الشأن. مهمة إنجاز و تطبيق هذا الاختبار أعطيت للباحث ***بينيه***. و يُعد اختبار " بينيه- سيمون" أول الاختبارات النفسية التي ظهرت إلى الوجود نتيجة قرار إداري. بعد سنوات عديدة من البحث و الدراسة الميدانية قرر ***بينيه*** بناء فقرات اختباره على أساس مهام متدرجة في التعقيد و مرتبطة بواقع الحياة اليومية. و في مراجعته التي أجراها في سنتي 1908 و1911 قدم مساهمته العظيمة في موضوع اختبار الذكاء. و مما يُذكر هنا أنه جمع فقرات الاختبار حسب السنّ التي تُجرى فيه و أدخل مفهوم العمر العقلي والذي يحدد درجة نمو العقل لدى الفرد و الذي يمكن تقديره بمقارنة إنجاز الفرد بإنجاز من هم في عمره الزمني. قام ***ترمان*** Lewis Madison Terman أحد طلاب ***هال*** بالولايات المتحدة الأمريكية، بتقنين اختبار **"بينيه – □يمون" قصد ا□تعماله في أمريكا الشمالية و ذلك في □نة 1916** تحت اسم " قياس ذكاء بينيه لجامعة ستانفورد "[1]. هذه الصياغة الجديدة

[1]- Stanford Binet Intelligence Scale

أصبحت تمثل الأداة المتداولة لقياس الذكاء. بل انحصر عمل علماء النفس الذين يعملون مع الأطفال، و بدون مبالغة في تطبيق اختبار" استانفورد - بينيه" لقياس الذكاء. و كوسيلة، ساعد هذا الاختبار على التنبؤ بنتائج التلاميذ البيداغوجية، وعلى فحص الخلل العقلي لدى الأطفال، كما ساعد على تحديد مشاكل للبحث في علم النفس الطفل وعرضها في الثوب الذي يجعلها في متناول الدراسة العلمية. أجريت مراجعات أخرى لهذا الاختبار والصورة التي هو متداول بها اليوم تعود إلى المراجعة التي أجريت عليه في سنة 1960م[1].

8- منتسوري (1870- 1952) Maria Montessori

هي أول امرأة حصلت على شهادة عليا في الطب في الجامعة الإيطالية. اهتمت مبكرا بتربية الأطفال المتخلفين عقليا و حاولت أن تكيف الطرق التي حددها عالم الفيزياء الفرنسي ***سوغان* Seguin** الذي كان يركز على المهارات الإدراكية و الحسية الحركية. و تحصلت على نتائج مدهشة و مذهلة حيث أصبح بإمكان المتخلفين عقليا الذين تعلموا على يديها تحقيق النجاح في الامتحان الرسمي المقرر للعاديين في مادتي القراءة والكتابة[2]. اقتنعت بأن هذه الطريقة تحقق نتائج إيجابية مع مجموعات أخرى من الأطفال، لذلك فتحت مدارس صغيرة في روما للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 6 سنوات. وفي تعاملها مع هذه المجموعات من الأطفال كانت تستعين ببعض الأدوات البسيطة كالكتل الخشبية و الكريات والعصي استطاعت أن تشدّ بها انتباه التلاميذ. فكان الواحد منهم يبقى في معالجة المشكل لمدة ساعة بدون انقطاع (استغراق عجيب في الأنشطة والأعال). و أكدت ***مونتسوري*** على نمو الأطفال الطبيعي في البيئات

---

[1] - Watson and Lindgren (1979) مرجع سابق p.14-15

[2]- Watson and Lindgren (1979) مرجع سابق p.12

المنظمة و المهيكلة. فالمعلم في أقسامها يقدم للتلاميذ كل ما يتناسب من أدوات التعلم و يتركهم أحرارا يتعاملون معها. و يقوم في ذات الوقت بملاحظة مدى تناسب استجابات الأطفال، و يتدخل من حين لآخر فيعوض الأدوات عند الضرورة قصد استثارة الاستجابات الأكثر تناسبا و الأكثر موضوعية. قامت ***مونتسوري*** من ناحية أخرى بإدخال تعديلات جذرية على التطبيقات السائدة في المدارس الإيطالية و التي كانت تفرض على الأطفال البقاء جالسين على كراسيهم و تلزمهم بتذكر معلومات مطبوعة في الكراسات و الكتب، و انتقدت السياسات التقليدية في التربية، ملاحظة بأن الأطفال بدلا من تربيتهم نقوم في الواقع بقتل مواهبهم. و كان رد فعل السلطات التربوية أن الطريقة التي تسمح بكثير من الحركة و تشجع على البحث الحر ستقضي على جميع الآداب وعلى مظاهر الانضباط التي طالما عُرفت بها المدرسة. غير أن النتائج التي حققتها هذه الباحثة أثبتت للجميع بأنه حتى الطفل المشكل كان في أقسامها تلميذا هادئا مهتما و مستغرقا في العمل مع أدوات التعلم.

ظهرت بعض المحاولات تريد أن تحيي من جديد حركة ***مونتسوري*** في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أنها أخفقت في تحقيق ذلك، و كأن المرحلة بمعطياتها الجديدة قد تجاوزتها، إذ أن معظم تيارات الفكر في أمريكا أصبحت تدعو إلى العودة من جديد إلى لغة الصرامة و الانضباط. كما أن هناك سلبيات في طريقة ***مونتسوري*** لم تشجع الكثير من الراغبين في ذلك على مواصلة المحاولة و من بينها:

أ- يتطلب اعتمادها مستوى عاليا من التنظيم. و في دور الحضانة العادية يكون الأطفال أحرارا في اللعب بالأدوات التي هي في متناولهم. أما في مدرسة ***مونتسوري*** لا بد من تهيئة البيئة، وعرض الأدوات بصورة منظمة و مهيكلة تماشيا مع توقعات من يستخدمها.

ب- لا تترك هذه الطريقة فرصا كثيرة للتبادل بين الأطفال. هؤلاء إما أن يكونوا تحت الإشراف المباشر للمعلمين أو منغمسين في نشاطات فردية تتطلب التركيز.

ج- إن الطفل الذي ينجح في مدرسة ***مونت□سوري*** هو كما يقول ***بارك*** " تلميذ متكيف و منقاد، لأن هناك اعتمادا على قواعد و ضوابط وقيود، و يتوقف تقدم التلميذ في عملية التعلم على مدى التزامه بهذه القواعد "[1].

د- إن مدارس ***مونت□سوري*** التي حققت نجاحا مع المتخلفين ذهنيا من أطفال النواحي الفقيرة من مدينة روما، تجمع في صفوفها بشكل اطرادي أطفال المثقفين وأطفال الطبقات المتوسطة.

ه- اعتمدت مدارس ***مونت□وري*** في السنوات الأخيرة أساليب جديدة يحيد المربون بها عن النهج الكلاسيكي للمدرسة باستعمالهم الأدوات التي نصحت بها و لكن بطريقة تتجاوب مع فلسفة تربوية فيها تسامح أكبر[2].

9 - جون واط□ن (1878- 1958) John B.Watson

بينما كانت ***مونت□وري*** تفتح نافذة لهواء متجدد على منهجية التربية الأوروبية، و كان ***بينيه*** و ***□يمون*** يجربان مقياس للذكاء، ظهر في هذه الفترة تناول جديد يطرحه علم النفس الأمريكي و يتمثل في الاتجاه السلوكي. فقد نصح ***واط□ن*** علماء النفس أن يتركوا دراسة العملية العقلية و ما يدور في فلكها و يوجهوا عنايتهم و تركيزهم نحو تلك الأوجه من السلوك التي يمكن ملاحظتها بصفة مباشرة و قياسها بدقة و موضوعية . لجأ ***واط□ن*** في بعض تجاربه مع الأطفال إلى تقنية الاشراط التي أبدعها العالم

1- Berk (1971) " Effects of variations in the nursery school setting environmental constraints and children's modes of adaptation"

2- Watson and Lindgren (1979) مرجع سابق p.15-16

الفسيولوجي ***بافلوف*** **I.P.Pavlov** (1849-1936م) [1]، [2]. استعمل هذه التقنية مع الطفل *ألبار* ليؤكد بالدليل أن الاستجابات الانفعالية هي بدورها مكتسبة حيث أن عند رؤية الطفل الفأر الأبيض أول مرة لم يبدي أي تخوف، لكن بعد ترتيب العملية الاشراطية على النحو الذي أراده ***واط□ن*** أصبح هذا الطفل يخاف من رؤية الفأر الأبيض بل و تعمم الخوف فيما بعد ليشمل الأرنب الأبيض والقط الأبيض و تقريبا كل شيء لونه أبيض. وأثبت بذلك أن كثيرا من المخاوف يكتسبها الأطفال بفعل البيئة و أنها ليست موروثة كما هو سائد في بعض الأوساط [3]،[4] .

خلاصة القول إن علم النفس الطفل ظهر نتيجة الجهود المبكرة لـ ***هال*** و***بينيه*** و ***واط□ن***. و بالرغم من أنهم اشتغلوا في حقول مختلفة و تناولوا في دراساتهم مشاكل متنوعة ومتباينة وعاشوا في بلدان متباعدة، فإنهم جميعا كانوا يحاولون الوصول إلى مستوى من الموضوعية، و كلهم كانوا على درجة من القناعة بأن من خلال القياس الكمي يمكن تحقيق هذا الهدف.

10- فرويد (1856-1939) Sigmund Freud

حصل تأثير كبير على علم النفس الطفل من قبل مدرسة التحليل النفسي. فـ***فرويد*** عاصر تقريبا ***هال*** و ***بينيه*** و ***واط□ن***، بل إن ***هال*** هو الذي قدم ***فرويد*** وآراءه إلى علماء النفس الأمريكيين[5] . هذا التأثير لا

[2]3- Pavlov (1927) « Conditioned Reflexes »
2 - Pavlov (1941) « Conditioned Reflexes and Psychiatry "
3 - Watson (1914) "Behavior: An introduction to comparative psychology "
4 - Watson (1924) " Behaviorism"
[5]- بمناسبة الاحتفال بالذكرى العشرين لتأسيس جامعة " كلارك" في واسستر Worcester بماساشوسات في سبتمبر 1909 حيث تدخل فرويد بالمحاضرات الخمس حول التحليل النفسي .

يُلمس فقط في الاستعمالات المباشرة في مجال علم النفس الطفل للمفاهيم التي استخدمتها مدرسة التحليل النفسي و الاعتماد على نتائج الدراسات الفرويدية، و لكن يُلاحظ كذلك في التطبيقات االتربوية الإعدادية التنشيئية المختلفة، و في كيفية تنظيم و تأطير علاقات الأطفال بأفراد أسرتهم. وإن اضطراب شخصية الراشد حسب ***فرويد*** يجب أن نعود بها إلى تجارب طفولته للبحث عن أسبابها و مصادرها المغذية لها [1].

علم النفس الطفل من 1900 إلى الحرب العالمية الثانية

خلال الجزء الأول من القرن العشرين تطور علم النفس الطفل وتنوعت مواضيع و أطروحات علمائه. ففي 1920 و 1930 لم يكن يُعرفُ من العلماء في هذا الحقل سوى عدد قليل. بعد هذه الفترة ظهرت أفواج من العاملين في هذا الميدان الحساس وقدموا في مجموعهم مساهمات جليلة حركت عجلة رعاية الطفولة و رفعت من مستوى خدمتها والعناية بها.

مع بداية القرن العشرين توجه كثير من الباحثين إلى دراسة سمات وقدرات الكائن البشري، مع التأكيد على القياس الكمي الموضوعي. ظهرت كذلك الدراسات المتخصصة لعملية التعلم، و الذكاء، والقدرة الحسية والإنجاز الحركي، و العاطفة الانفعالية، و اللغة، و التفكير. و باندلاع الحرب العالمية ظهرت الحاجة إلى أدوات القياس، و الفرصة أصبحت سانحة لتوظيف اختبارات الذكاء في انتقاء عناصر من الجيش لتوجيههم في المهام الخاصة ذات الآثار الكبيرة على مجريات الصراع القائم والحرب المندلعة. ومن هذه التجربة توسّع مجال استعمال الاختبارات للأغراض السلمية، وخاصة في المجال التربوي. و من قياس الذكاء كقدرة عامة، تحوّل

[1] - فرويد ، س " معالم التحليل النفسي" ترجمة محمد عثمان نجاتي ، 1986

الاستعمال ليشمل قدرات عقلية و سمات أخرى من الشخصية الإنسانيـة مثـل اختبـار الإبداع و اختبـار الشخصيـة .

خـلال نفـس هـذه الفتـرة ظهـر اهتمـام كبيـر بمعاييـر السلـوك. ومن المحـاولات التي يجب الإشـارة إليهـا مـا قـام بأه ***جيـزل*** Arnold Gesell من تحديـد السلـوك المتوقـع مـن الطفـل عبـر مختلف مراحـل النمـو. و اعتمـد فـي عـرض خلاصتـه علـى ملاحظاتـه المكثفـة و الواسعـة لنشاطـات آلاف مـن الأطفـال. غيـر أن مـا توصـل إليـه مـن نتائـج لا يمكـن أن يُعـول عليـه بصـورة مطلقـة نظـرا لأنـه أهمـل فيـه آثـار البيئـة حيث كـان يرى أن الحركـة النمائيـة تتـحدد وراثيـا، و أن الأطفـال العاديـين متشابهـون فيمـا يستعـرضونـه مـن سلـوك فـي مختلـف مراحل النمو[1]،[2].

ظهـرت جماعـة أخـرى مـن الباحثيـن قبيـل الحـرب العالميـة الثانيـة، اهتمـوا بقيـاس أوجـه متميـزة مـن النمـو الجسمـي و بعض مظاهـر السلـوك وقدمـوا معاييـر و محكـات حسـب سـن الفـرد و جنسـه، كمـا أنجـزوا خرائـط للطـول و الوزن و النمـو الحركـي[3]،[4]، إلا أنهـم بتوجُّههـم هـذا غيبـوا حقيقـة الطفـل و أصبحـوا لا يتحدثـون سـوى عـن بعـض مظاهـر الطفولـة. هـذه الأخيـرة فتتوهـا و جزءوهـا إلـى درجـة تشويههـا و طمـس كثيـر مـن معالمهـا. بـل و إن مـا عرضـوه أحيانـا تسبب فـي بعـض الإحـراج للذين يباشـرون الميدان ويتعاملـون مع فئات مختلفة من الأطفال.

[1]- Gesell and Ilg ,F.L (1949) " Child development "
[2]-Gesell et al (1940) " The first five years of life:a guide to the study of the preschool child"
[3]- Shirley (1931) "The first two years: a study of twenty five babies, Vol 1 Postural and locomotor development"
[4]- Shirley (1933) "The first two years : Vol 2 .Intellectual development"

1- مراكز توجيه الأطفال و علم النفس الإكلينيكي

إن الرغبة في إيجاد عيادات تتولى توجيه الأطفال عززها تفاقم ظاهرة الجنوح التي انتشرت في أوساط الأحداث و مظاهر الانحراف الأخرى التي تحولت إلى مصدر قلق و عدم الاستقرار بالنسبة للمجتمع. وقبل ظهور هذا النوع من العيادات كان يتم فحص الطفل الجانح أو المراهق المنحرف من قبل السلطات الأمنية التي تقوم بمتابعة قضايا الأحداث والفصل فيها بطريقة مباشرة و لم يكن يُهتم بمعرفة الأسباب التي تدفع بالفرد إلى الانتهاك أو التعدي. و أول مركز توجيه للأطفال ظهر في مدينة شيكاغو في سنة 1909على يد ***هيلي*** William Healey. و بانتشار مثل هذه المراكز و توسُع نشاطات حركة توجيه الطفل بدأ ارتباط عملية التأسيس بموضوع الانحراف والجنوح يتضاءل ويضعف. اقتنع غالبية الأخصائيين أن الجنوح هي ظاهرة نفسية اجتماعية يمكن معالجتها بالطرق النفسية.

بعد 1920 أصبحت عيادات إرشاد الأطفال أكثر انتظاما في مدن *بوسطن* و *فيلادالفيا* و *شيكاغو* و مدن كثيرة أخرى بالولايات المتحدة الأمريكية. و إن حالات سوء التكيف في المدرسة والبيت بدأت تظهر كموضوعات ذات الاهتمام الخاص بالنسبة للباحثين كما أن مبادئ التحليل النفسي وتقنياته عُدلت وتمّ تكييفها لتتناسب مع نوعية الموظفين الذين يشرفون على هذه العيادات و مع سن المرضى و طبيعة معاناتهم[1]. و بعدما كان يُنظر إلى الطفل على أنه موضوع قابل للتأثر ليس إلا، أصبح يُنظر إليه الآن على أنه إيجابي و حيوي و خاصة مع تطور علم النفس العلاجي وتقنياته.

[1] - Watson and Lindgren (1979) مرجع سابق p.20-21

تحولت بعض العيادات إلى مراكز للخدمات العائلية و اختص بعضها الآخر في معالجة مشاكل الأطفال النفسية الانفعالية تحت إشراف أخصائيين نفسانيين. رغم أن المشرفين على هذه العيادات والمراكز وأعوانهم كانوا يهتمون بمواجهة حاجات مرضاهم و محاولة تغطيتها كأولوية، لكنهم مع ذلك، و ببذل جهد موازي، استطاعوا عبر السنوات أن يُنتجوا كميات ضخمة من مادة البحث العلمي التي عالجت أسباب الانحراف الفردي والجماعي. هذه البحوث ألقت الضوء على طبيعة و مراحل نمو الكائن البشري. و كثير من التقنيات التي استعملت في أول الأمر لأغراض إكلينيكية أمكن توظيفها فيما بعد مع الأطفال في الظروف غير الإكلينيكية.

2- التربية و علم النفس التربوي

إن الاتجاهات الإيجابية نحو الطفولة أول ما سُجلت كانت في أوساط علماء التربية وعلم النفس التربوي و علم النفس الطفل. فـ***برايـر*** و ***هـال*** و***مونت□وري*** و ***بينيه*** يعتبرون كلهم جزء من تاريخ علم النفس التربوي وعلم النفس الطفل. لكن بالإضافة إلى تلك المساهمة التي قدموها في خدمة الطفولة ظهرت في الفترة المعاصرة شخصيتان جاءت دراستهما تركز بشكل خاص على التعليم و التعلم وهما ***جون ديوي*** (1859-1952) John Dewey و ***ثورندايـك*** (1874-1949) Edward Thorndike[1]. أما الأول فهو الفيلسوف و المربي و النفساني الأمريكي الذي كان له تأثير عميق على التربية في هذا القرن. صاغ فلسفة تربوية براجمتية يتم التركيز فيها على النشاط و الإجرائية العملية و الآثار النفعية، كما أن عملية التعليم والتعلم تتمحور حول التلميذ عكس ما كان يحصل في الطرق التقليدية التي كانت تهتم بالمنهاج و طريقة عرضه. أما الثاني فقد بحث بدوره في

[1]- Thorndike,E.(1932) The fundamentals of learning ; (1940) " Human nature and the social order"

موضوع التعلم و انتهى إلى القناعة بأن الطفل متميز و يملك من الخصائص ما يجعله فريدا. و هذه في تقديره هي أبرز حقيقة حول الإنسان. هذا الأخير يصبح بموجبها عنوانا لخصوصياته يتباين بها عن الآخرين يأخذ وجوده في ظلها معناه و دلالته. و شكلت هذه القناعة منعطفا جديدا في طريقة التعامل معه و كيفية الاستفادة منه، فبدأ النقاش يتركز أكثر فأكثر حول الحاجة إلى توجيه العملية الاستكشافية لخبايا النفس البشرية و باقي أبعاد الشخصية الإنسانية على أساس وجود فروق فردية و ضرورة اعتبارها عند اتخاذ كل أنواع القرارات خاصة ما يتعلق منها بالتربية والتعليم.

3- الأنثروبولوجيا الثقافية

إن نتائج الدراسات في الأنثروبولوجيا الثقافية هي بدورها أثّرت على توجهات علم النفس الطفل. حاول الباحثون في هذا الحقل دراسة الإنسان وفهمه ككائن اجتماعي. و من أجل ذلك توجهوا إلى دراسة المجتمعات والثقافات البدائية بشكل خاص لما تتوفر عليه من معطيات يصعب الحصول عليها في المجتمعات المتمدنة و المصنعة، و لو أن عددا من الدارسين التفتوا كذلك إلى هذه المجتمعات. في بداية الأمر لجأ الباحث الأنثروبولوجي إلى أسلوب الوصف التاريخي. مع بداية سنة 1920 ظهر اهتمام جديد يبحث في طرق تربية الأطفال عبر المجتمعات و الثقافات. حاولت **ميد (1901-1978)** Margaret Mead أن تتحقق من القناعة التي تعتبر المراهقة في المجتمعات الغربية مرحلة أزمات و ضغوط نفسية. فلجأت إلى عملية المقارنة بين الثقافات حيث أنها في إحدى دراساتها التي شملت عينتها 50 مراهقة من المجتمع الساموائي (مجموعة جزر في المحيط الهادي) تحصلت على نتائج تشير بكل وضوح إلى أن المراهقة في هذه المنطقة من العالم لا يعرف أصحابها تلك الضغوط أو لأزمات

التـي تعرفهـا المجتمعـات الغربيـة. و هـذا أعطـى للشـروط الثقافيـة أهميتهـا الخاصـة فـي تحديـد مـا يجـري للإنسـان و مـا يصـدر عنـه. و النتائـج التـي توصلـت إليهـا **ميــد** هـي مثـال لأهميـة مبـدأ النسبيـة الثقافيـة. فقبل دراستها كان الناس يعتبرون المراهقة مرحلـة غليان و انعصـار لأنهـا كانت النموذج في أمريكـا و أوروبـا. وساهمت نتائجهـا فـي بلـورة قناعـة جديـدة بُنيت على أساسهـا استراتيجيـات بحث أخـرى. فقد أصبـح علمـاء النفس بعد ذلك أكثـر استعـدادا أن يضعـوا ثقتهم فـي نتائـج الدراسات التي انبثقت مـن مقارنـات بيـن عـدد مـن الثقافـات و بدرجـة أقـل فـي نتائـج الدراسـات التي تتعامـل مـع عينـات تنتمـي إلـى ثقافـة واحـدة. ولعـل أهـم مـا استقـر عليـه علمـاء الأنثروبولوجيـا بعـد ذلك هـو استحالـة إجـراء بحث مـع أفـراد لـم يتأثـروا بثقافـة مـا. بعبـارة أخـرى لا يوجـد إنسـان واحـد فـي هـذا الوجـود تخلـو شخصيتـه مـن التأثيـر الثقافــي[1]، [2]، [3].

---

[1]- Mead (1928) " Coming of age In Samoa "
[2]- Mead (1935) " Sex and temperament in three primitive societies ",
[3]- Mead (1962) " Male and female"

المرحلة المعاصرة وواقع علم النفس الطفل

1- علم النفس الطفل و علم النفس النمو

يمكن أن يدخل علم النفس الطفل كأحد التخصصات الأكاديمية ضمن علم النفس النمو. هذا الأخير يبحث في النظريات و مظاهر النمو في حياة الفرد كلها من وقت الإخصاب إلى الشيخوخة. علم النفس النمو يتعامل مع السلوك النوعي الذي يظهر في كل مرحلة. و يهم الدارس فيه معرفة الثوابت المشتركة و الفروق الحاصلة التي تظهر خلال المراحل المختلفة. ويعتبر علم النفس الطفل أهم فرع في علم النفس النمو. ذلك أن أثناء الطفولة المبكرة و الطفولة المتأخرة، و هي مدة زمنية قصيرة نسبيا، تطرأ تغيرات عديدة و بالغة. و إن مجتمع الأطفال ملفت للأنظار. فالطفل موجود في المدرسة و البيت، و في عيادات الإرشاد و التوجيه، و في الأسرة، و هو في متناول مختلف فئات الباحثين. كذلك يتجاوب في الغالب، و بدون تمييز، مع " الآخرين " الذين يأنس بهم و يعجبه حديثهم. فعند الاحتكاك به لا يسأل عن الهدف الذي يرمي إليه الباحث أو السبب أو الدافع الذي يحركه. و كثيرا ما يكفيه من هذا الأخير عبارات مطمئنة مثل "أنا أريد أن ألعب معك " ليستجيب لمطلبه. و لا يصبح أمرا مستغربا أن تكون المعطيات التي جمعت حول الطفل أضعاف ما جُمع عن الراشد. لكن من ناحية أخرى، فإن الأطفال هم أكثر الفئات تعرضا للتأثير السلبي والاستغلال من الراشدين، وهو ما يطرح على البحث العلمي وعلى الباحثين مشاكل ذات طبيعة أخلاقية، و يصبح التحفظ أو الحذر عند التعامل مع الأطفال مطلوبا حفاظا على تجانس و وحدة الشخصية لديهم.

2- تناولات تطورية نمائية و بيئية تجريبية

إن أكثـر البحـوث فـي علـم النفس الطفـل اليـوم تناولهـا أصحابهـا مـن وجهتيـن اثنتيـن، إمـا مـن الوجهـة التكوينيـة التطوريـة و إمـا مـن الوجهة البيئيـة التجريبية. و بينمـا يتجـه المنطلـق التكوينـي النمائـي أو التطـوري بالدرجـة الأولـى نحـو الجسـم باعتبـار وجـود نموذجيـة للسلـوك واستقـرار عـام فيـه، فيحـاول بذلك فهـم الميكانزمـات و البرمجـة البيولوجيـة التـي تنتـج هـذا السلـوك المستقـر، و يُعتبـر ***بياجــه*** **(1896-1980)** Jean Piaget واحـد مـن روادە البارزيـن، فإن المنطلـق البيئي التجريبي يحـاول أن يتفهم الكيفيـة التـي تحـدث بهـا استجابـات الفـرد للمنبهـات التي تعمـل فـي محيطـه [1]، [2]، [3]. و وجه لهـذا التنـاول يتمثـل فـي تلك البحـوث التي تقرن المنبـه بالاستجابـة و التي بـدأت متواضعــة أيـام ***واط□ـن*** و أصبحـت اليـوم تتجـرأ أكثـر و تتحـدى بالأطروحـات الطموحـة لأتبـاع ***□كينر*** Skinner الذيـن اقتنعـوا أكثـر مـن أي وقت مضـى بمـا يسمونـه التحليل التجريبي للسلوك.

و هكـذا وجـد عالـم النفس الطفـل نفسـه يواجـه مشكلـة اختيـار الاتجـاه والمسلك. فهـو فـي آن واحـد وبصـورة تلقائيـة يميـل إلـى الطـرح النمائـي التكوينـي إلا أن فـي واقعـه العملـي يستعمـل تقنيات طريقة المنبه و الاستجابة.

3- م□اهمات علم النفس الاجتماعي و علم النفس الشخصية

ظهـر منـذ 1950 كمــا أسلفنا اهتمام خـاص بالموضوعـات المرتبطـة بالشخصيــة [4]،[5] و بمجــالات التنشئــة الاجتماعيـة [6]. هــذا الاهتمـــام انبعـــث

---

[1] - بياجه ج " سيكولوجية الذكاء" ترجمة يولاند عمانوئيل ، 1988

[2] - Piaget (1972) " Problemes de psychologie genetique "

[3] - Piaget (1970) " Psychologie et epistemologie "

[4] - Newcomb (1943) " Personality and social change "

[5]- Linton (1945) " The cultural background of personality "

[6] - Sears . , Maccoby ., and Levin (1957) " Patterns of child rearing "

نتيجة التأثير القوي الذي تركته مدرسة التحليل النفسي في علم النفس الإكلينيكي و في حركات إرشاد و توجيه الطفل. و كانت الجهود المبذولة في البداية يقصد منها خاصة اختبار المنطلقات الفرويدية و التحقق من مصداقيتها. و لما ظهرت النتائج السلبية، جاءت المحاولات اللاحقة لتنشغل بمفهوم الطبقة الاجتماعية و معايير الجماعة و آثارها على تربية الطفل. توسعت مجالات البحوث كذلك لتشمل سمات الشخصية و الظواهر النفسية كالقلق و اللامبالاة و التبعية و العدوان و التطلع و الحاجة إلى الإنجاز والشعور بالانتماء.

إن الاهتمام المتزايد بالأبعاد الشخصية و الاجتماعية للطفولة اقترن بالنمو السريع الذي عرفه علم النفس الإنساني خاصة علم النفس الذات. والتقنيات التي أصبحت متداولة في أوساط علماء النفس الطفل ساعدت كثيرا على فهم الذات. كذلك الاعتقاد بأننا نستطيع أن نعثر على مفاتيح للألغاز التي تحيط بالشخصية الإنسانية من خلال دراسة نمو الطفل عزز رغبة الباحثين في الاهتمام أكثر بموضوعات الطفولة.

الخلاصـــة

بالرغم من أن علم النفس الطفل مـــا زال يعتبر علما حديثا نسبيا و في مرحلتـه التكوينيـة إلا أنـه يتطـور باستمـرار و يتحـدى. و المجـال ملـيء بالتعقيـدات المثيـرة. و كـل علـم يتدرج فـي حركتــه بفعـل آثــار تــداول الأفكــار ونتائـج التجارب و علم النفس الطفل يحصـل فيـه التطـور بوتيـرة بطيئـة و هـو أمــر طبيعــي نظــرا للصعوبــات التــي يواجههــا فــي دراســة الكائــن البشــري "المحيّــر" و " اللغــز"، ولكـن مـع العـودة الوشيكـة إلـى الاهتمـام البالغ بالكائــن البشــري بسبب مــا أصبــح ينجـر عــن إهمالــه مــن آثــار وخيمــة علــى الفــرد والمجتمـع، فإننــا نتوقع أن يواصـل هـذا العلـم فـي النمو و التطور و فـي توسيـع مجالاتـه تجاوبـا مـع المستجـدات مـن مظاهـر حيـاة الإنسـان و رفعـا للتحديـات التــي تواجهــه.

الفصل الثانـي:

خصائص و محددات

نمو الكائن البشري

توطئة : اعتماد مبادئ لا تطبيق قواعد

إننا لا نستطيع أن نحدد قواعد ثابتة في تربية و تنشئة الأطفال. فكم يسعد الآباء و الأمهات و باقي فئات المربين الحصول على إجابات كافية وشافية على مختلف الأسئلة التي تطرح نفسها عليهم، حتى يتمكنوا من متابعة الأطفال و تقديم لهم الخدمات الصحيحة. فما أكثر ما تُوجه أسئلة مثل " ماذا أفعل عندما يغار طفل كبير من طفل أصغر منه ؟ " أو " ما هو رد الفعل المناسب إزاء الطفل عندما يكذب ؟ " أو " كيف نعامل الطفل إذا رفض الالتحاق بسرير النوم ؟ " أو " ماذا أقول لطفلي الصغير عندما أراه يعبث بالطعام بدلا من تناوله ؟ "

في الواقع لا توجد أجوبة محددة و دقيقة على هذه الأسئلة و كثير غيرها، و ما يمكن أن ننصح به الآباء و الأمهات و المربين عامة يتوقف على أشياء كثيرة من ملابسات الحالة وأسباب ظهورها و مزاج الطفل وأسلوب التعامل معه في السابق. ينبغي أن نلاحظ أن سلوك الآباء إزاء بعضهم، خاصة علاقة الأب بالأم كما يقوّمها الأطفال ذاتهم، يكون في بعض الأحيان أكثر أهمية وأكثر تأثيرا على الأطفال من سلوكهم تجاه الأطفال أنفسهم. كذلك قد يتعلق الأمر بنظرة أو اتجاه أحد الأبوين أو كليهما نحو الطفل، دائما كما يقدرها الأطفال. فقد يفضل الأبوان أحد الأطفال و بالرغم من أنهما يحاولان إخفاء ذلك وعدم التظاهر به أمام بقية الأطفال إلا أن باستطاعة هؤلاء و بكل بساطة إدراكه و لمس آثاره. فالأم التي يستغرق تقبيلها لطفلها المحبوب وقتا أطول يجب أن تفهم أن هذا السلوك لا يفوت بقية الأطفال ملاحظته في غالب الأحيان و الأب الذي يحتضن نفس الطفل ويحمله كلما دخل إلى البيت لا بد أن يتذكر أن هذا الموقف من وجهة نظر بقية الأطفال لا يعتبر سلوكا عاديا. من هنا فإن العوامل التي تقف وراء كل حالة أو كل ظاهرة يمكن أن تختلف من طفل إلى طفل و من أسرة إلى أسرة

أخرى و من قسم إلى قسم آخر و من مدرسة إلى مدرسة أخرى. و هذا يعني صعوبة اعتماد قواعد محددة و ثابتة للتعامل مع الأطفال لأن هذه القواعد مهما ظهرت براقة و واضحة لا تستطيع أن تستوعب جميع هذه الاعتبارات وكل الملابسات التي تحيط بالحالات، و يمكن اعتماد بدلا من ذلك مبادئ عامة و شاملة و توجيه الموقف التربوي على ضوئها، ذلك أن القواعد يكون الاهتمام فيها بالسلوك الظاهري المباشر، في حين تستند المبادئ إلى أهداف تربوية عامة و غايات تتحدد على أساسها فلسفة تربية الأطفال. وعندما تكون المبادئ هي التي توجه سلوك الآباء و المربين تجاه الأطفال، فإن هؤلاء الآباء و المربين سيشغلهم دوما البحث عن الدافع من القيام بعمل ما مع الأطفال. و من الأسئلة التي يواجهون " لماذا نقوم بهذا العمل بالذات؟ " أو" ما الفائدة من اعتماد هذا الأسلوب أو ذاك ؟ " أو " ماذا تكون النتيجة لو لجأنا إلى هذه الطريقة في العلاج أو تلك ؟ ". وعليه عندما تسأل الأم مثلا "كيف ينبغي أن أربي طفلي؟ "، فإن الإجابة البديهية هي " ماذا تريدين منه أن يصبح في المستقبل؟ ". بعبارة أخرى لا بد أن تكون لدينا فكرة عن الغاية قبل التفكير في إيجاد الوسائل.

و الهدف من هذا كله أن ننبه منذ البداية أن ما سوف نتناوله عن الطفولة والمراهقة بالتفصيل لا ينبغي أن نعتبره مقياسا نقيس به الطفولة بشكل مطلق لأن ذلك سيؤدي بنا إلى اختزال الحقيقة و تشويهها على اعتبار أن عالم الطفولة من الصعب الإحاطة به في مجموعة من النظريات و في عدد من التصورات، شأنه في ذلك شأن الكائن البشري عامة. و لكن لا بأس أن نستغل ذلك وغيره لتحقيق مزيدا من فهم أحوال الطفولة و تقلباتها والوقوف على ما يمكن أن يعترض سيرها الطبيعي قصد الاحتياط لذلك و توجيهها الوجهة الأكثر فائدة و مراجعة القناعة من خلال الاحتكاك بالواقع و متطلبات متابعة أحداثه.

منهجية دراسة الطفولة

تمهيـد

إن أهمية تناول موضوع الطرق و الأساليب التي تتم بها دراسة عملية النمو، قبل التطرق بالتفصيل لمختلف مظاهر الطفولة و المراهقة، تكمن في أنها تهيئ لنا الأرضية المساعدة على التعامل مع المعطيات و كيفية انتقاؤها و تصنيفها و على تحديد مستوى الثقة التي نتحرك بها و نحن نسعى لتوظيفها في الواقع المعاش و الاستفادة منها لمواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية في ميادينها المتباينة. علما بأن بعض هذه الطرق يمكن وصفها بالموضوعية حيث نلاحظ أنها و إلى حد مقبول تنطبق عليها شروط البحث العلمي. و ما يمكن أن ينجم عن استخدامها قد يتمتع بمصداقية أكبر، في حين يتميز البعض الآخر بالذاتية و يفتقر إلى الدقة العلمية، فتكون النتائج المتوصل إليها بعد اعتماده موضوع شك و ريب. و هذا لا يعني وجود طرق تحقق مطالبنا بصورة مطلقة. فكل طريقة لها إيجابياتها و لها سلبياتها ويتوقف على الباحث في هذا الحقل تسخير إيجابية كل طريقة و حماية نتائج دراسته من سلبياتها.

درا□ة تاريخ الأفراد

ظل يعتمد لسنوات عديدة على تاريخ حياة الأفراد كمصدر للبيانات يستخدمها علم النفس الطفل. و من عيوب هذه الطريقة نذكر بالخصوص:

1- تسجيل الملاحظات التافهة و عدم تمحيص الحقائق.

2- عدم تسجيل البيانات في الوقت الذي تمت فيه الملاحظة.

3- التحيّز و التحامل كانا شائعين لأن معظم هذه البيانات كان يُكتب بواسطة الوالدين أو أفراد آخرين يهتمون اهتماما خاصا بالطفل، أو آخرين أكثر ما يهمهم إبراز مزايا نظرية ما خاصة في مجال التربية.

مذكرات عن حياة بعض الأطفال

قد يكون في كتابة تقارير من الذاكرة عن سلوك الطفل، بعد مرور وقت على الحوادث، أهمية و إن كانت قيمتها العلمية ضئيلة. ذلك أن هذه التقارير كثيرا ما يُعتمد في كتابتها على ما يدلي به الوالدان، و هما عادة لا يتذكران سوى تلك الحوادث البارزة أو السارة التي تتعلق بطفلهما والتي يخلطان عند تذكرها بين ما حدث فعلا و بين المشاعر و الأحاسيس التي اقترنت بها. لهذا يبقى من غير الموضوعي الاعتماد كليا على هذا المصدر للحصول على معطيات تتعلق بالطفل نظرا لأن الكثير مما تظل الذاكرة محتفظة به لا علاقة مباشرة له بالطفل و إنما هو مجرد قراءة خارجية لما حدث فعلا.

تاريخ الحياة

في سنة 1882 طبع ***براير*** Preyer باللغة الألمانية كتابه عن **"عقل الطفل"** دوّن فيه ملاحظات تفصيلية عن نمو ابنه من الميلاد حتى السنة الثالثة. وهذا العمل اعتبر مثالا للمجهود العلمي في كتابة تواريخ الحياة. ذلك أن البيانات التفصيلية كانت تُكتب في وقت حدوثها. و لا شك أنه لو تيسر للأبوين الاستعانة بالوسائل العلمية غير المتحيزة لأمكن الحصول على بيانات لها قيمتها العلمية. و لكن أنّا لهما ذلك و التعلق العاطفي يظل مهيمنا على علاقاتهم بأطفالهم. فدراسة الأطفال التي يُعتمد فيها كليا على تاريخ حياتهم كما يسرده بعض الذين تعاملوا معهم مثل الآباء أو الأقارب، لا يمكن، للأسباب التي ذكرنا، أن تنتهي إلى نتائج موضوعية تعبر بصدق عن حقائق الطفولة أو تصفها بالثابت من خصائصها و صفاتها. و من غير المستبعد أنها ستؤسس لصياغة أو رسم معالم شخصية مشوهة لا وجود لها في الواقع.

دراسة الحالات

دراسة الحالة تهدف إلى الحصول على تفاصيل عن أطفال مختارين في فترة محددة من الزمن. و تشمل مثل هذه الدراسات الأطفال العاديين وغير العاديين الذين تعترضهم مشاكل في النمو أو السلوك أو التعلم أو غيرها.

ويحتاج الباحث في دراسة الحالة إلى معرفة بيئة الطفل الأسرية والاجتماعية، و حالته الجسمانية و تاريخ حياته و مراحل نموه و ما تميزت به كل مرحلة منها، و خبراته العلمية و العملية و العادات التي اكتسبها و الحالة الاقتصادية التي عاش في كنفها و مدى الإشباع الذي حصل و يحصل له في ظلها و مدى تكيفه مع الوضع الذي يوجد فيه ، ... الخ.

يقوم بهذه الدراسة أخصائيون و أطباء نفسيون. يمكنهم جمع البيانات المتعلقة بالطفل من:

1- الوثائق الرسمية و غير الرسمية (الدفتر الطبي و الدفتر المدرسي ...).

2- الآباء و الأمهات الذين عاش معهم.

3- المدرسين الذين تتلمذ عليهم.

4- كل إنسان يعرفه معرفة خاصة أو اتصل به مدة من الزمن.

و لا شك أن النتائج التي يمكن التوصل إليها بواسطة دراسة الحالة لها قيمتها لأن هذه الطريقة تتيح للباحث التعرف على كل ما هو مهم و مفيد، يستقي ذلك من مصادرها المتعددة أو يحصل عليه باللجوء إلى الاختبارات المناسبة أو إجراء عدد المقابلات الضرورية أو المتابعة الميدانية بالاحتكاك المباشر المدة الكافية. و ما دام الأمر يتعلق بفرد واحد أو عدد محدود من الأفراد، فلا يكون ذلك أمرا صعبا أو متعذرا. كما أن بإمكان الأخصائيين أن يعولوا على ما استخلصوه بهذه الطريقة من نتائج كأرضية لاتخاذ بعض قراراتهم أو اعتماد إجراءات و الاطمئنان إليها. لكن و نظرا لأن الحالة في

حد ذاتها لا تمثل كل أفراد المجتمع فإن نتائجها مهما ارتقت إليه من مصداقية و مهما بلغته من دقة و موضوعية تبقى بالأساس غير قابلة لتُعمم وتُستغل في أوساط اجتماعية واسعة. و اعتماد هذه الطريقة يكون الهدف منه عادة تسليط المزيد من الضوء على الحالة موضوع الدراسة بغرض تشخيصها و معالجتها أو مساعدتها.

5- الملاحظة غير الموجهة

إن الطفل موجود يتقاسم مع الكبار حياتهم و يكاد لا يُفتقد من الوسط الذي يتحركون فيه. و في وسع كثير منهم ملاحظة سلوكه و تقديم أوصاف حوله بالاعتماد على ما يسمعون أو يشاهدون و لو أنها في غالبيتها مجرد انطباعات أولية قد لا تؤكدها التحريات الموضوعية و التحقيقات الدقيقة.

و قليل هم الذين يقومون بملاحظة هذا السلوك في ظروف تلائم الأهداف العلمية. وما يشيع عامة من أخبار و معلومات حول الطفولة يستند إلى ملاحظات سطحية و معاينات عامة. و مما يُسجّل على هذه الملاحظة العادية وغير الموجهة:

1- أنها ناقصة إذ لا يتم بواسطتها إدراك حقائق السلوك الكاملة.

2- لا يُوجّه الانتباه الدقيق و التركيز الخاص إلى كل أنواع النشاط الهامة و ذات المغزى و الدلالة. و قد لا يحصل ذلك إلا مع بعضها فقط.

3- أن الاعتماد عليها لا يساعد على تحديد و ضبط الأسباب الكامنة وراء السلوك. ففي المواقف غير الموجهة يكون سلوك الطفل نتيجة لأسباب كثيرة و قد لا نستطيع اكتشاف أو عزل الأسباب الحقيقية.

4- إن متابعة الطفل في المنزل تقوم على أساس ملاحظات قليلة جدا وتنقصها المقارنة الكافية بين الطفل المُلاحظ و الأطفال الآخرين.

5- يحصـل اهتمـام خـاص بالسلوك غيـر العـادي أو غير الطبيعـي بينمـا يتم تجاهل السلوك المتكرر، مـع تعميم ما يحـدث فـي ظـروف خاصـة أو غيـر عادية على كل الأطفال.

6- تفتقر الملاحظـة العاديـة إلـى الدقـة نظـرا لأن نتائجها لا تُسجل فـي وقـت حدوثهـا. وهنـا تُطـرح مشكلـة الذاكـرة و إلـى أي مـدى يمكـن الاعتمـاد عليهـا مـع الأخـذ بعيـن الاعتبـار ميـل الملاحظيـن فـي الغالب إلـى تقريـر مـا يعتقـدون أنـه ينبغـي أن يحدث و ينسـون أو يتجاهلـون أجـزاء هامـة ممـا حـدث فعـــــلا.

7- تتغـدى مثـل هـذه الملاحظـات مـن التمييـز الشخصـي و الذاتـي. فبينمـا نجـد الأبويـن المحبين للطفل يميلان إلى تأويل أعمال الطفل و سلوكه بصورة مرضيـة بغـض النظـر عـن اتجـاه منطـق الحقائـق و مدلولاتهـا، فإن الأفـراد المهتميـن بتصـورات نظريـة معينـة عـن عالـم الطفولـة سـوف يركـزون أكثـر علـى الشواهـد التي تؤيـد نظريتهـم و قـد يهملـون كـل مـا يتعـارض معهـا مـن البيانـات أو المعطيـات، و لا يهـم بعـد ذلك إن كانـوا يفعلـون ذلك عمـدا أو بطريقـة لا شعورية وغير مقصودة.

الملا□ظة المقننة

هـي الملاحظـة المقصـودة و الهادفـة و التي يكـون فيهـا سلـوك الملاحـظ مضبوطـا كمـا أن مجـال الملاحظـة محـددا، بحيث يُلاحـظ سلـوك الطفـل واستجاباتـه في مواقف طبيعيـة متكـررة، و يكـون الملاحـظ مـزودا بقائمــة محــددة للأبعـاد و النواحـي التي يرغـب في ملاحظتهـا. فـي هـذه الحالـة نختـار المواقـف التـي تتكـرر فـي ظـروف عاديـة و تسجـل كـل الاستجابات التي تحدث. وتُعد قائمـة أو تخطيـط للملاحظـات حتـى يتسنى تدويـن السمــة بطريقــة منتظمـة وتركيــز انتبـاه الفـرد الـذي يقـوم بالملاحظـات علـى هـذه الناحيـة بالـذات. و الشـروط التي تخضـع لهـا الملاحظـة المقننـة تجعـل منهـا وسيلـة

أساسية و صالحة يمكن الاعتماد عليها للتعرف على أحوال الطفولة ومتابعة تطورها خلال تعاقب مراحلها. و لكن ليس بالصورة المطلقة نظرا لأن هذا النوع من الملاحظة بدوره لا يخلو من السلبيات، و من أبرزها أن عملية الملاحظة تتأثر سلبا و إيجابا بأحوال الفرد الملاحظ خاصة الجسمية منها والنفسية. و لعل هذا ما يبرر اختلاف الملاحظين في وصف المشهد الواحد إلى درجة حصول أحيانا تباين أو تعارض في الأوصاف المقدمة، و من الصعب على الملاحظ التحرر من كل التأثيرات التي تواجهه كإنسان لكي يُجري ملاحظاته بكل موضوعية.

القيام بالتجارب

التجربة هي نوع من الملاحظة الموجهة تتم في ظروف مضبوطة ومحدودة. و يقوم الباحث بإعداد المواقف التي يريد إجراء ملاحظته فيها وذلك حتى لا يضطر إلى انتظار حدوث هذه المواقف بصورة طبيعة.

و الأصل أنه يحاول تثبيت جميع العوامل المحيطة بالطفل ما عدا تلك التي تكون موضع التجربة. و يفسر التباين في الاستجابات على حصول تأثير لهذه العوامل المتغيرة.

و يتعامل الباحث عادة أثناء القيام بالتجربة مع مجموعتين، يحرص على ترك إحداهما تعمل في الظروف العادية بدون أي تدخل منه و تكون بمثابة المجموعة الضابطة، و يتدخل مع الثانية بإدراج عامل معين في ظروفها من أجل اختبار آثاره واقعيا، مع ملاحظة أن هذه المجموعة متجانسة مع الأولى في كل الأوصاف مع عدا هذا العامل الذي أُدرج. وتشكل بهذه الخصائص المجموعة التجريبية. بعد ذلك و بالمقارنة بين المجموعتين يستطيع تحديد أثر العامل المستقل في الاستجابات المختلفة لدى أفراد العينتين.

و فضلا عن الملاحظة قد يستعين في إتمام تجربته بقياس استجابات الأطفال في نواحي معينة توضع تحت ظروف خاصة قصد الوصول إلى التعبير عن الملاحظات بطريقة كمية دقيقة. و تعتبر المقاييس الجسمانية أول المقاييس التي استعملت لقياس النمو، كقياس الطول و الوزن و العرض والقوة العضلية و النواحي الأخرى الخاصة بالاستجابات الحركية. واستُخدم القياس لدراسة زمن الرجع، و القدرة على التذكر و الانتباه وسرعة التعب و غيرها من الظواهر النفسية. كما سُخرت في قياس الملكات العقلية كالذكاء واختبار الشخصية و الوقوف على خصائص الانفعالات المختلفة.

وتوجد طريقتان يلجأ إليهما الباحثون في الحقل الاجتماعي و النفسي عند القيام بتجاربهم:

أ - ***الطريقة المستعرضة***: وهي الشائعة والأكثر استخداما في البحوث الميدانية. حيث يأخذ الباحث عينة من أفراد مجتمع ما (مثال: مجتمع المراهقين، مجتمع المنحرفين، مجتمع الألمعيين، مجتمع ضعاف العقول...الخ) و التي يفترض أنها تتوفر على كل الخصائص و الصفات التي توجد في المجتمع الأصلي و تكون بذلك ممثلة له. و في فترة قصيرة نسبيا يجري مع أفرادها كل ملاحظاته الضرورية و القياسات المطلوبة وسائر التحقيقات و المتابعات الأخرى قصد جمع كل المعطيات التي يستدعيها البحث و استخلاص النتائج التي يمكن إسقاطها على واقع أعم وأشمل. و يفضل الباحثون الطريقة المستعرضة نظرا لأنها تسمح باستخلاص النتائج في مدة زمنية محدودة كما أن تكاليف اعتمادها تكون أقل. إلا أن من عيوبها أنها:

1- لا تُمكّن من دراسة الفرد كوحدة قائمة بذاتها أو ككائن يتصرف ككل موحد. يصبح هذا الأخير في ظلها مجرد عنصر واحد ضمن مجموعة كبيرة تذوب فيها اعتبارات الفردية و كل خصوصياته.

2- لا تسمح بمواكبة عملية استمرار النمو و سرعته لأنها في الأساس تنغلق على واقع محدد بالمكان و الزمن المجسد في العينة المدروسة، علما بأن عملية النمو تكون أحيانا سريعة و في فترات تكون بطيئة. و توقيت الدراسة قد لا يراعى فيه ذلك.

ب - *الطريقة الطولية أو التتبعية*: و هي دراسة مجموعة واحدة على مدى فترة زمنية معينة مع ملاحظة التغيرات التي تطرأ خلال هذه الفترة. وكلما طالت هذه الفترة كلما تمكن الباحث من الوصول إلى نتائج أكثر موضوعية. وعادة تبدأ عملية المتابعة لأفراد العينة منذ ولادتهم و تتواصل عملية الملاحظة عدد السنوات التي يقررها الباحث نفسه بناء على الأهداف التي يصبو إليها من خلال إجراء هذه التحقيقات[1]. و لا شك أن النتائج المستخلصة من اعتماد الطريقة الطولية تتمتع بمصداقية عالية خاصة بسبب التركيز فيها على استمرار عملي الملاحظة التي تسمح أكثر من غيرها، بمعاينة، في عمق أكبر و تفاصيل أوفر، عمليات التطور و النمو التي لا تعرف توقفا.

أما النقد الذي يُوجه لهذه الطريقة هو أن الباحث يحتاج إلى دراسة مجموعة معينة من الأفراد طوال فترة زمنية متصلة و أحيانا تستغرق حياتهم كلها، و هو أمر لا يسهل إجراؤه في الواقع. أولا لأن تكاليف القيام بمثل هذه الدراسات فوق طاقة الباحثين الأفراد و حتى بعض الدول الفقيرة. ثانيا لأن عملية المتابعة بالصورة التي نريدها قد لا تتحقق. ذلك أن أفراد

[1]- Church (1973) " Understanding your child from birth to three" Davie ., Butler, and Goldstein (1972) " From birth to seven " .

العينـة موضوع الدراسة يعيشون حياتهم الاجتماعيـة بصـورة عادية، و يتعذر علـى فريق البحث متابعتهم في حلهم و ترحالهم و في جميع أحوالهم.

و عموما فإن التجربـة كوسيلـة يعتمدهـا الباحـث لاختبـار منطلقاته وفرضياتـه تطـرح إشكالا منهجيا هو عجز الباحث فـي ضبط جميع المتغيرات وتثبيت جميع العوامل مهما توفرت لـه من إمكانات. و هذا من شأنـه أن يؤثـر فـي مستوى الثقة الذي يمكن أن نضعه في النتائج المتوصل إليها بهذه الكيفيـة نظـرا لأن احتمال تدخل عوامل فيها يظل واردا، مع عدم القدرة من جانب الدارسين على امتصاص آثارها أو تحييدها.

الخلاصــة:

كما تـم توضيحـه فإن هنـاك أنواعـا مـن الأدوات التي يستعملهـا الباحثـون من أجل جمع المعطيات حول عالم الطفولـة و المراهقـة، و لكل واحدة منها إيجابيات و سلبيات. و إن قيمـة ما نتوصل إليه بواسطتها لا بد أن تُقاس في ظل تجاذب تلك السلبيات و الإيجابيات. و لعل من المفيد اللجوء إلـى أكثر من أداة و إلـى أكثر من مصدر قصد تفادي أوجه القصور التـي تتميز بها كل طريقة بمفردها و كل وسيلة، و من أجل التحقق و التأكد من النتائـج المستخلصــة، و تجميـع المزيـد مـن البيانــات من مصـادر متعددة بأساليب مختلفة، خاصة بعد ما بات مؤكدا أن الطفولـة ليست واحدة وأن عمليـة النمو التي تتميز بنوع من الاستقرار هي كذلك متعددة فـي مظاهرها وأن تكيف الشخصية الإنسانية لا يمكن حصره في صورة بعينها.

عملية النمو بين الوراثة و البيئة

خصائص ال□لوك الفطري

حتى يوصف السلوك بالفطري يجب أن يتوفر على أربع أوصاف أساسيـــة:

1- أن يظهر مع عناصر الجنس و لا ينحصر في عدد منها فقط.

2- ألا يكون قد تم تعلمه بكيفية أو أخرى. فلا بد أن يظهر بطريقة منسقة و منظمة لكن دون سابق تمرس أو تدريب أو ترويض.

3- أن يكون ثابتا بحيث يظهر بنفس صورته المألوفة في كل مرة.

4- أن يظهر في حضور المنبهات التي من المحتمل أن تؤدي إلى ظهوره و كذلك في غيابها. فهذا السلوك لا يخضع للمنبه وحده أو تابعا له وحـــده[1].

□لوك الإن□ان و عملية التطور

إن التركيب الوراثي حدد سقفا لإمكانات البشر من نواحي عديدة. فالإنسان محدود فيما يمكنه إدراكه، و أعضاءه الحسية التي تستقبل المنبهات الخارجية هي حساسة فقط لبعض الأنواع من الطاقة، و طبيعة البنية الدماغية هي التي تحدد ما في مقدوره التعامل معه من المعلومات التي تلتقطها أجهزته الاستقبالية. هذه المحدودية لا شك أنها تساهم في صياغة السلوك. فلو كان يستطيع أن يدرك أكثر مما يستطيعه فعلا لكان سلوكه مختلفا. من ناحية أخرى ينفرد العنصر البشري ببعض الإمكانات والاستعدادات السلوكية مثل قدرته على تمثيل العالم و ما يجري فيه من

[1]- Fogiel " The psychology problem solver " p.26

أحداث من خلال الرموز، لأن دماغه مهيأ بصورة خاصة لهذا الغرض. وتعتبر اللغة من أهم الخصائص التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان[1].

النضج أ□اس ال□لوك

إن ظهور جل أنماط السلوك هو ثمرة النضج لا التعلم. فالقدرة على المشي التي هي أبرز مظهر في النمو الحركي هي في الأساس قدرة تنضج، وينتهي إليها الإنسان بعد التحكم في عدد من المهارات التي تظهر في حياة الناس متسلسلة و متعاقبة. و أشارت العديد من الدراسات أنه حتى بالنسبة للأطفال الذين لا تتاح لهم فرص للتدريب على المهارات الحركية لمدة طويلة، تنمو عندهم تلك المهارات بنفس معدل نموها و تطورها مع الأطفال الذين مُنحوا حرية أكبر في الحركة و فرصا أكثر للتدريب عليها [2] . وهو شأن الكثيرمن القدرات البشرية الأخرى التي تظهر كثمرة مباشرة لعملية النضج وليس نتيجة اكتسابها عن طريق التعلم.

دور النضج في الا□تعداد لأداء مهارة Readiness

إن كثيرا من المهارات يحتاج الإنسان أن يتعلمها، مثل عملية القراءة والكتابة. لكن حتى بالنسبة لهذه المهارات التي لا تُكتسب إلا من خلال التعلم لا يكون تعلمها ممكنا إلا حين يصبح الفرد مهيئا لذلك. لهذا السبب وصف ***□تون*** Stone و ***شارش*** Church العلاقة بين النضج والتعلم بالدائرية لما يحصل من تأثير متبادل بينهما[3]. و هذا الاستعداد المطلوب هو نتيجة مباشرة من نتائج النضج. فتعليم الأطفال الكلام في الشهور الأولى من حياته ضرب من العبث كما أن محاولة تعليمه القراءة قبل سن الخامسة أو السادسة هي مرهقة للطرفين بنتائج محدودة للغاية. إن عملية التعلم تتم

[1]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.27
[2]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.28
[3]- Stone and Church (1973) " Childhood and Adolescence " p.162

بسهولـة ويسر و تعود بالفائدة الكاملة على صاحبها عندما تحدث في الوقت المناسب الذي يكون فيه الفرد على استعداد كامل للاستفادة منه[1].

لقـد تحـدث علمـاء النفس عـن فترات حرجـة تعرفهـا عمليـة النمـو والتـي تستفيـد مـن الظـروف المساعـدة و تتضـرر مـن الظـروف السيئـة. هـذه الآثـار الإيجابية و السلبيـة المترتبـة عـن الوضعيـن قـد تلازم الفـرد طيلـة حياتـه[2]. فقد افتـرض بعـض الباحثيـن أن ثقـة الشخـص فـي الآخريـن هـي خاصيـة تنمـو بواسطـة الحرارة و الدفـء و العطف التي يتلقاها الطفل خلال السنة الأولى من حياتـه مـن قبـل الأفـراد الذيـن يرعـون شؤونـه[3]. فإذا كـان لهـذا الافتـراض مصداقيـة فمن المتوقع أن ينشـأ الطفل الذي حُـرم العطف و الحنان في الشهور الأولـى مـن حياتـه فاقـدا للثقـة فـي أفـراد المجتمـع. و حـاول بعـض الباحثيـن التعـرف على الفتـرات التي تكـون فيهـا الاستثـارة المتوفـرة فـي بيئـة الأطفـال أكثـر فائـدة. و توصلوا إلى أن السنـوات التـي تسبـق التحـاق الطفـل بالمدرسـة لهـا أهميـة قصـوى فـي تحريـك عمليـة النمـو عامـة. و ظـل أصحـاب نظريـة التحليـل النفسي يؤكـدون علـى أهميـة هـذه المرحلـة مـن العمـر فـي تكويـن شخصيـة الإنسان و أن أي تقصيـر فـي التجاوب مـع مطالبها قـد تنجم عنه آثار خطيـرة يختـل بسببهـا توازن الشخصيـة فـي الحاضـر والمستقبـل و فـي مظاهـر شتـــى[4].

و الحقيقة الثابتة أنه كلما كان مستوى النضج أكبر كلما استطاع الفرد أن يتعلـم بأقـل جهـد و قـدر مـن التدريب و الممارسة. أمـا محاولـة اكتساب مهـارة أو حصـول على خبـرة فـي غيـاب الاستعـداد أو النضـج المؤهـل للقيـام بذلك لـن

[1]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.28
[2]- Hilgard and Atkinson (1967) " Introduction to psychology ".p.60
[3]- Erikson (1963) " Childhood and society ".
[4]- Bowlby (1965) " Child care and the growth of love " p.55.

تؤدي إلى أي تحسن، و في أحسن الأحوال تكون آثار التحسن الناجم عنها مؤقتة. والتعلم السابق لأوانه، إذا تولد عنه إحباط، في تقدير ***هيلجارد*** Hilgard و ***أكينسون*** Atkinson، يضر أكثر مما ينفع[1].

وعموما تسير عملية نمو الكائن البشري في ظل تأثير تفاعلي لعاملين رئيسيين هما الوراثة و البيئة.

[1]- Hilgard and Atkinson (1967) مرجع سابق p.67

I -الوراثة

تمهيـــد

تنتقل إلـى الفـرد احتمالات الوراثة مـن الوالدين عـن طريق مـا يسمى بالجينـات (الكروموزومات) التـي تحتضنهـا خليـة الكائـن الحـي. و كمـا هـو معروف فـي الأوسـاط العلميـة فإن هـذه الخليـة تتكـون مـن السيتوبلاسـم و مـن النـواة. بداخـل هـذه النـواة توجـد شبكـة كروماتيـة تتكـون مـن خيـوط رفيعـة يُطلـق عليهـا اسـم صبغيات (كروموزومات) و التـي يمكن رؤيتها بعـد استعمـال أصباغ معينة. وعددهـا فـي الخلية الإنسانية هـو 46 و تتوقف عليها العوامل الوراثيـة حيث أنهـا تنتظـم عليهـا أكيـاس كيماويـة فـي منتهـى الدقـة. هـذه الجينات التي لا يحصـى عددهـا هـي التي تحمل الصفات الوراثية عن الأبوين. فببلـوغ الفـرد مرحلة النضج الجنسي تتكـون عنده الخلايـا الجنسيـة (البويضـة لـدى الأنثـى و الحيـوان المنوي عند الذكر). و عندمـا تكتمـل عمليـة الإخصـاب تتكـون خلايـا متكاملـة مـن اتحـاد الحيـوان المنـوي بالبويضـة. و تسمـى بالزيجـوت بهـا 23 كروموزومـا من الأم و 23 كروموزوما مـن الأب. وبـهذا تنتقـل الصفات الوراثية من كل من الأب و الأم[1].

لا شك أن أية خاصية إنسانية لا بد أن يكـون قـد ساهـم عامـل الوراثـة فـي ظهورهـا غيـر أنـه يبقـى مـن الصعب تحديد طبيعة و حجـم هـذه المساهمة. ذلك أننـا لا نستطيع بطريقـة مباشـرة ملاحظـة الجينـات و هـي تعمـل. فلا مجـال لتحسس حضـور العامـل الوراثي إلا بالوقـوف علـى الآثـار التـي يتركهـا و إن كان الأمـر يحتاج أحيانـا انتظار مرحلـة متأخرة مـن حياة الإنسـان لمعاينـة تلك الآثـار، مثـل الاضطـراب العصبي الذي يتميـز باختلاجـات تشنجيـة فـي الوجه والأطراف المعـروف باسـم اضطـــراب ***هانتنقتون*** Huntington's chorea[2]

[1]- م . م. زيدان و م.م. السيد الشربني (1966) سيكولوجية النمو ، ص.27-29

[2]- Mussen.,Conger and Kagan (1974) " Child development and personality " p.82

و التـي هـي حالـة تنتقـل وراثيـا من الأصـل إلـى الفـرع و لا يظهـر إلا بعد أن يصبح عمـر الفرد 35 سنـة. إن حضور عامل الوراثـة عبر التكوينات الجسمانية يمكن تحسسه بسهولة أكبر. ذلك أن أي خلل في إحدى الحـواس التي تستقبل أنواع المؤثرات الحسية أو أكثر مما قد يرثـه الإنسان لا بـد أن يؤثر في الفرد و يشمل التأثير جوانب عديدة من حياتـه بحيث لا يترك أمامـه فرص التطور مفتوحـة بل يقيده ببعض الاختيارات المحددة، الأمر الذي لا يواجـه بالضرورة من لم تعرف حواسه هذا الخلل. فالطفل الذي يولد كفيفا يتقرر مصيره من البدايـة فـي اتجاه واضح يختلف عن مصير الطفل الذي يولد مبصرا. كذلك الحال بالنسبـة لمن يولد بجهاز عصبي لا يقوم بمختلف وظائفه علـى الوجـه المطلوب. هذا الاضطراب ينعكس علـى الفرد فيؤثـر في مسار حياتـه و ربما يحدد لـه دوره و نوع الوظيفـة التي يمكنه مباشرتها و المهام التي لا يجب التفكير فيها إطلاقا. فعلـى سبيل المثال، إذا نجـم عـن ذلك قصـور فـي الوظيفـة العقليـة ترتب عنـه بالضرورة ضعف وقصـور فـي عملية التعلم و فـي درجة استيعاب تجارب المجتمعات و مستوى التكيف فـي الوسط الجماعي.

كذلك الحـال بالنسبـة للعضـلات التي تقوم بردود الأفعال المناسبـة سـواء فـي تنشيط الحركـة من مشي و جـري و قفز أو حركـة اليد و الأصابع أو في القيام بالوظائف الأساسيـة للحياة (التنفس، الإخراج...) و الغدد القنويـة منها والتي تصب إفرازاتها في مجاري أو قنوات أو تظهر خارج الجسم[1]، والصمـاء التـي تصب إفرازاتها مباشرة فـي الدم و تسمى هذه الإفـرازات

[1]- من الغدد القنوية غدد العرق و الغدد اللعابية و الغدد الدمعية و البنكرياس و الكبد

بالهرمونات[1]. و حين نتأمل في بعض وظائف هذه الغدد كما هو موضح في الهامش، ندرك كيف أن أي خلل في نظام إفرازاتها يؤثر بشكل مباشر في حالة التوازن العام للشخصية الإنسانية.

ينبغي أن نلاحظ كذلك أن التكوينات المختلفة يؤثر بعضها في بعضها الآخر فيصبح الاضطراب في واحدة منها يتجاوز في التأثير السلبي وظيفتها إلى وظائف باقي التكوينات. أما حين نتحدث عن الوراثة خارج هذا الإطار فيصعب حصر آثارها بوضوح نظرا لاستحالة فصل أثر الوراثة عن أثر البيئة، وهو وضع عزز الخلاف في أوساط البحث حيث ظهر من العلماء من يؤكد على عامل الوراثة و يقلص من شأن البيئة. في المقابل ركز علماء آخرون على دور البيئة و تهميش الآثار الناجمة عن الوراثة.

واقع الإنسان حتمية وراثية

قامت دراسات عديدة تدعم بنتائجها التوجه الذي يعطي للوراثة الوزن الأكبر في صياغة وبناء الشخصية الإنسانية. وتناولت هذه الدراسات أبعادا مختلفة من هذه الشخصية و حاولت تقدير الآثار التي يتسبب فيها العامل الوراثي وحده بعد عزلها. و جاءت نتائج هذه الدراسات تحمل

[1]- ينتشر عدد منها في النصف العلوي من الجسم مثل: الغدة الصنوبرية: توجد بين فصي المخ من الخلف. تفرز هرمونات تقوم بتعطيل الغدد التناسلية حتى لا تنشط قبل المراهقة. الغدة التموسية: و هي غدة الطفولة الثانية و توجد في تجويف الصدر. يكتمل نموها حوالي السنة الثالثة من العمر ثم تأخذ في الضمور. و إذا لم يتم ذلك توقف عمل الغدة النخامية و يتوقف النمو . الغدة النخامية: توجد في وسط الرأس عند قاعدة المخ بالقرب من الجمجمة. تفرز عدة هرمونات تؤثر في الغدة الدرقية و الغدد التناسلية و الغدد فوق الكلوية كما تؤثر في النمو الجسماني و نمو الجهاز العصبي. الغدة الدرقية: توجد في الرقبة على جانبي القصبة الهوائية وتعمل على إيجاد التوازن بين عمليات الهدم و البناء. الغدد الكظرية: توجد كل واحد منها فوق إحدى الكليتين. الغدد التناسلية: في الرجل هما الخصيتان و في المرأة المبيضان و يؤثر نشاط هذه الغدد بطريقة غير مباشرة و بوجه عام في النمو كما يؤثر أيضا في نشاط الجهاز العصبي و على عمليات الهضم ونشاط الغدد الأخرى .

الكثير من الحقائق التي لا يستطيع أحـد تجاوزهـا، و لكن فـي نفس الوقت أثـارت العديد مـن التساؤلات خاصة مـن جراء الغمـوض الذي اكتنف الطريقـة التي تم بها استخلاص النتائج. و سوف نتناول فـي الفقرات التاليـة بعضا مـن أبرز هذه الدراسات و نقف على أهم النتائج التي توصلت إليها.

تأثير الوراثة على نمو القدرات العقلية (الذكاء)

أشـارت الدراسات العديـدة إلـى الـدور الرئيسـي الذي تلعبـه العوامـل الوراثيـة فـي تحديـد طبيعـة ومستوى القدرات العقليـة التي يملكهـا الفـرد. فقـد لاحـظ ***هـانت***[1] Hunt، كمـا هـو موضح في **الجدول 1**، أن معامل الارتباط المتوسط للدرجـات المحصـل فـي اختبـار الذكـاء عليهـا مـن قبـل عينـة مـن أزواج التوائـم الموحـدة بلـغ 0.90، بينما لم يبلغ سـوى 0.65 مـع عينـة التوائـم الاخـوة.

الجدول 1 : معامل الارتباط بين درجة الذكاء ومستوى التشابه الوراثي[2]	
أنواع العينات	**معامل الارتباط**
أزواج من التوائم من بويضة واحدة عاشت معا	0.87
أزواج من التوائم من بويضة واحدة عاشت في بيئتين مختلفتين	0.75
أزواج من التوائم من بويضتين عاشت معا	0.53
اخوة وأخوات و أقارب عاديين	0.55
آباء و أبناء	0.50
الجيل الأول من أبناء العم و الخال الأوائل	0.26
الأجداد و الأحفاد	0.27

[1] - Hunt (1961) " Intelligence and experience ".
[2] - Fogiel (1980) مرجع سابق p.33

0.23	أطفال لا علاقة لهم ببعضهم عاشوا معا
00	أطفال لا علاقة لهم ببعضهم عاشوا بعيدين عن بعضهم

وأظهرت الدراسة أنه كلما ضعف التقارب الوراثي بين أفراد العينة المدروسة كلما ضعفت العلاقة الارتباطية بين الدرجات الناتجة من تطبيق اختبار الذكاء على الأفراد. لذلك كما هو ملاحظ في الجدول السابق سُجل أعلى معامل الارتباط مع التوائم الموحدة التي عاشت معا أو في بيئات مختلفة. و في المقابل جاءت أضعف علاقة ارتباط مع الأفراد المتباعدين الذين لا توجد أية علاقة دم بينهم. و نتائج دراسة *هانت* تشير بوضوح إلى دور الوراثة في تحديد درجة الذكاء على الأقل كما هي مقدرة بواسطة اختبار الذكاء.

من ناحية أخرى و بعد الوقوف على نتائج 52 دراسة حول إمكانيات تأثيرالوراثة على تطور القدرات العقلية و نمو الذكاء، وجد الباحثان ***أرلنماير- كيملنج*** و ***جارفيك*** Erlenmeyer-Kimling and Jarvick أن معاملات الارتباط كما هو موضح في **الجدول 2** ارتفعت بقدر توفر التشابه الوراثي[1].

[1]- Erllenmeyer-Kimling and Jarvick (1963) " Genetics and intelligence " .

جدول 2 : معاملات الارتباط بين درجات الذكاء		
عدد الأزواج	**أنواع الأفراد في المجموعات**	**معامل الارتباط لدرجات الذكاء**
14	توائم من بويضة واحدة عاشوا معا	0.90
4	توائم من بويضة واحدة في بيئات مختلفة	0.80
11	توائم من بويضتين بجنس مماثل	0.60
9	توائم من بويضتين بجنس مختلف	0.60
35	إخوة عاشوا معا	0.57
2	إخوة عاشوا في بيئات مختلفة	0.40
12	الآباء و الأبناء	0.50
3	الآباء و أطفال التبني	0.30
5	أفراد لا علاقة بينهم عاشوا معا	0.20
4	أفراد لا علاقة بينهم عاشوا في بيئات مختلفة	00

دراسات أخرى تعاملت مع عينات من التوائم خلصت بدورها إلى الوراثة كأقوى مصدر تأثير على الذكاء. فقد وجد ***مولار*** Muller (1925) أن التوأمين من بويضة واحدة أظهروا فروقا ضئيلة في درجات اختبار الذكاء حتى عندما نشؤوا في بيئات مختلفة[1]. في حالة خاصة من بين أزواج التوائم الموحدة، حالة ***بي□ي*** Bessie و ***جي□ي*** Jessie ، لاحظ ***مولار*** أن ***بي□ي*** بالرغم من أنها نشأت في عائلة فقيرة نسبيا و تابعت دراستها لمدة أربع سنوات فقط، فقد تقدمت أختها **جي□ي** بنقطتين في اختبار

[1] -Fogiel (1980) مرجع سابق p.33

الذكاء رغم أن ***جيني*** نشأت في أسرة مترفة واستطاعت أن تنهي دراستها وتلتحق بالمدرسة العليا[1]. دراسة الفريق ***نيومان*** Newman و ***فريمان*** Freeman و ***هولزنجار***Holzinger أكدت نتائج ***مولار*** و وجدوا أن التوائم الموحدة الذين نشؤوا في بيئات مختلفة أنجزوا بمستويات متقاربة أكثر مما فعل التوائم من بويضتين الذين نشؤوا في بيئة واحدة[2]. و انتهى الفريق إلى تقدير إسهام عامل الوراثة في تحديد مستوى الذكاء بنسبة 50%، نسبة أكدها لاحقا ***فهـر***[3] (1969) Fehr. من جهة أخرى اقتنع الباحث ***جانسن*** Jensen[4] هو كذلك بتأثير عامل الوراثة على الذكاء و قدّر أن إسهام الوراثة في تحديد هذا المستوى يصل إلى 80% و تبقى مساهمة البيئة في حدود 20%. هذه النسب استنتجها من مقارنات بين درجات الذكاء لعدد من المجموعات العرقية حيث لاحظ أن الأمريكيين الزنوج حصلوا على درجات أقل من الأمريكيين البيض، و أن الأمريكيين من أصل كوكازي كانوا أقل من الأمريكيين من أصل شرقي، كما أن البرامج التربوية الإلزامية لم تُحدث أي تغيير في هذا الواقع. هذه النتيجة ساعدت أطرافا على استغلالها في اتجاه تبرير الميز العنصري . و علّق ***بروفنبرينار***[5] Brofenbrenner على هذه النتائج بأن دراسة ***جانسن*** في الأصل وُجدت بها عدة ثغرات وأن عددا كبيرا من المتغيرات لم يتم ضبطها، فضلا عن الاختلافات التي ظهرت من خلال نتائج الاختبار و التي لا يمكن أن نردها إلى الوراثة

1-Fogiel (1980) مرجع سابق p.34
2-Newman.,Freeman and Holzinger(1937) “Twins: a study of heredity and environment ” .
3-Fogiel (1980) مرجع سابق p.34
4-Jensen (1969) “ How much can we boost I.Q and scholastic achievement ? ”.
5-Bronfenbrenner (1972) “ Influences on human development ”.

وحدهـا. مثـال على ذلك، الظـروف التي عـاش فيهـا التوائم مـن بويضـة وصفهـا ***جان□ن*** بأنهـا كانت متباينة و مختلفـة، لكـن كانت إلـى حـد كبيـر متقاربـة ومتشابهة خاصة المظاهر الثقافية منها.

ت□□ين النـ□ل و النوع

إن أول مـن طـرح المسألـة فيمـا لـه علاقـة بموضـوع الذكـاء ***فران□يس جالتون*** Francis Galton ابن عم ***شـارل داروين*** خلال النصف الثاني مـن القـرن التاسـع عشـر. حيث كـان منشغــلا بظاهــرة نـــزول نسبــة العباقـــرة والملهمين مـن الرجـال فـي المجتمـع الإنجليـزي. و كان من الذين يعتقدون أنه ينبغـي السماح بإنجـاب الأطفـال فقـط للآبـاء الذين يتوفرون على الخصائص الوراثيـة الجيـدة. و انطلاقـا مـن القناعـة بأن قدرات الإنسان ناجمـة مـن ذكـاء فطـري يرثـه مـن أصولـه، بغض النظـر عـن نـوع البيئـة المحيطـة بـه، فقد راجـع تاريـخ عـدة أجيال مـن أنجـال و أحفــاد مشاهيـر العباقـرة و حـاول أن يتحسـس مـدى انتشـار عنصـر العبقريـة فـي الأسـرة. و فـي سنـة 1869 نشـر كتابـه المشهـور" **توريث العبقرية** "، مـن خـلال تحليـل المعطيـات التـي اجتمعـت لـه حـول 997 فـردا مـن الشخصيـات الإنجليزيـة البـارزة التـي حظيـت بشهـرة وعُرفـت بكفاءتهـا و قدراتهـا المتميـزة. انطلـق ***جالتـون*** مـن هـذه الشخصيـات التـي تتمتـع بقدراتهـا العقليـة العاليـة والتـي عُرفـت بعبقريتهـا و حـدد بهـا نقطـة بدايـة البحـث فـي الأسـر التي ينتمـون إليهـا. و ركز فـي تحقيقـه على الأصول باعتبـارهـم هـم الذيـن نقلـوا هـذه الصفـة إلـى هـؤلاء العباقـرة، كمـا بحث أيضـا فـي الفـروع لأن الصفـة المورثـة مـن المحتمـل أن تنتقـل بدورهـا مـن العباقـرة إلـى أولادهـم و أحفادهـم. لاحـظ ***جالتـون*** أن نسبـة النجـاح ترتفـع بيـن أفـراد الأسـرة كلمـا زادت قرابتهـم مـن هـذا العبقـري موضـوع الدراسـة، حيث أن الأصـل القـريب و الفـرع القـريب يتوفـران علـى درجـة كبيـرة مـن العبقريـة والقـدرة علـى الإبــداع. كلمـا ابتعدنـا عـن هـذا الشخص المتميـز فـي اتجـاه

الأصول أو في اتجاه الفروع ضعُف حُضورُ هذه الصفة. الأمر الذي جعله يرجح أن العبقرية تورث و أن نسبة النجاح تكون عالية بين أفراد عائلات العظماء لهذا السبب[1]. و لعل هذه القناعة التي دافع عنها ***جالتون*** روجت في أوساط الآباء و المعلمين لفكرة عدم التدخل في عملية النمو الطبيعي للأطفال و الاقتصار على حمايتهم من التأثيرات السلبية للبيئة على أساس أن عوامل البيئة لا يمكنها سوى أن تضر و لا تملك ما تقدمه لهؤلاء الأطفال أو تساعدهم به [2].

و لكن السؤال الذي ينبغي أن يطرح هل انتشار العبقرية في أوساط عائلات عظماء الإنجليز التي شملها التحقيق يرجع إلى العوامل الوراثية وحدها، أم أن عوامل البيئة الممتازة التي يولدون فيها كان لها تأثير فيما حصل، خاصة و أن عددا كبيرا من المشاهير الذين اهتم بهم ***جالتون*** كانوا في واقع الأمر ينتمون إلى عائلات من الطبقة الأرستوقراطية المترفة التي كانت توفر لأبنائها ظروفا جيدة للغاية و تمنحهم فرصا للتألق و النجاح في الحياة و هو ما لم يكن في وسع غالبية العائلات من الطبقات الاجتماعية الأخرى توفيره لأطفالها.

و لذلك يصعب في هذه الحالة عزل الآثار التي خلفها الاحتكاك الطويل و المستمر بهذا النوع من البيئة و تحديد بدقة حجم تأثير الوراثة الصافي. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة اعتُمد فيها بالأساس على الأرشيف أو على بعض المرويات التي انتهت إلى الباحث من عدد من المصادر، وكل المعلومات التي حصل عليها بهذه الطريقة لا يمكن أن تكون في درجة واحدة من الدقة و بالتالي لا تتمتع بالمصداقية الكاملة.

1- م . م. زيدان و م.م. السيد الشربني (1966) مرجع السابق

2-Galton (1892)“Hereditary genius : an enquiry into its laws and consequences”.

هذه الملاحظة نفسها تنسحب، و لو من وجه آخر، على حالة عائلة ***مارتن كاليلاك*** Martin Kallikack (اسم مستعار) الذي كان له أطفال من زوجتين إحداهما عُرفت بالضعف العقلي و الثانية بمعدل ذكاء عادي . و قد لوحظ من خلال المتابعة و نقلا عن ***جودار*** Goddard أن الضعف العقلي ميز نسبة كبيرة من الأفراد المنحدرين من الزوجة الأولى بينما غابت هذه الظاهرة تماما بين المنحدرين من الزوجة الثانية[1]، حيث أن الظروف المعيشية التي استطاعت الأم الضعيفة عقليا أن تهيئها لا بد أنها أثرت في حياة الأطفال و في فرص تطوير الكامن من طاقاتهم و قدراتهم.

و يجب الإشارة إلى أن تحسين السلالات في عالم الحيوان تجربة قديمة ومنتشرة الاستعمال خاصة في أوساط الفلاحين الذين يرغبون في تربية الحيوانات سواء لغرض تجاري أو من أجل الاحتفاظ بها صلبة قوية لأغراض أخرى، كما أنها شكلت موضوع اهتمام الكثير من الدارسين. ففي جامعة كاليفورنيا قام ***ترايون*** Tryon بتجربة على الفئران لاختبار مدى وراثية قدرتها على التعلم. و من خلال عملية الانتقاء السلالي المستمرة استطاع أن يستخلص مجموعة أولى من الفئران تتصف بنوع من الذكاء ومجموعة ثانية وصفها بالبليدة. و جرت عملية الانتقاء على النحو التالي:

1-أخذ عينة من الفئران بطريقة عشوائية، نصف عددها من الذكور ونصفها الآخر من الإناث. و بعد أن أدخل هذه الفئران في متاهة قام بإحصاء عدد الأخطاء التي وقع فيها كل عنصر منها.

2-عمد إلى مزاوجة بين العناصر من الذكور و الإناث التي صنفها بالذكية على أساس عدد الأخطاء القليلة التي وقعت فيها و هي تتحرك داخل المتاهة. و بالمثل زاوج بين العناصر من الذكور و الإناث التي صنفها بالبليدة بسبب العدد الكبير من الأخطاء التي وقعت فيها.

[1]-Goddard (1921) " The Kallikak family ".

3- أخذ الفئران التي نتجت من التزاوج بين الفئران " الذكية " و وضعها في المتاهة لينتقي منها العناصر من الذكور و الإناث الأقل ارتكابا للأخطاء وليزاوج بين هذه الأخيرة. كما أخذ الفئران التي نتجت عن التزاوج بين الفئران " البليـــدة " و وضعها في المتاهة لينتقي منها العناصر من الذكور والإناث الأكثر وقوعا في الأخطاء فيزاوج بينها.

و استمر *ترايون* يعمل بهذه الطريقة حتى أدرك الجيل الثامن عشر من الفئتين" الذكية " و" البليدة ". و بعد الجيل الثامن وجد أن الأكثر بلادة من الفئة الأولى كانوا أفضل من أذكى العناصر في المجموعة الثانية. و هكذا استطاع *ترايون*أن يؤكد أن تحسن النسل بطرق مضبوطة يمكن أن يعطي سلالة متفوقة و هو بذلك يعزز الاتجاه الذي ظل يعتبر الذكاء ثمرة عوامل وراثية[1]. إلا أن *يرل* Searle اختبر نفس المجموعات من الفئران ولاحظ أن العناصر من الفئتين لم تكن ذكية و لا غبية بالجملة بحيث أن العناصر التي سجلت درجات عالية في اختبار المتاهة لم يحققوا هذا المستوى في كل أنواع الأنشطة الأخرى كما أن العناصر التي صنفت بالغبية الذين سجلوا درجات منخفضة في اختبار المتاهة لم ينزلوا إلى هذا المستوى المحدود في كل الأنشطة الأخرى. و حتى بعد هذه المراجعة التي أجراها *يرل* و التوضيحات التي قدمها فإن ما توصل إليه من نتائج لا تشكك كلية في نتائج *ترايون* خاصة و أن هذا الأخير بحث في عملية التعلم داخل المتاهة و تعمد ألا ينشغل بأنشطة أخرى[2]. و مع ذلك يجب أن نذكر أن مثل هذه النتائج التي حصل عليها الباحثون مع عينات حيوانية لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعممها على مختلف الأصناف الحيوانية فضلا عن إسقاطها على الواقع البشري.

---

[1]-Tryon (1940) " Genetic differences in maze learning ability in rats "

[2]-Searle(1949)"The organization of hereditary maze-brightness and maze-dullness "

تأثير الوراثة على الشخصية

نظرا لتوفر التوائم على مواصفات وشروط مساعدة للدراسة فقد لجأ الباحثون مرة أخرى إلى عينات منها لتقدير نسبة تأثير العوامل الوراثية على الشخصية الإنسانية. في دراسة ***رُزنزف*** و ***هاندي*** و ***بليسات***(1937) Rosanoff , Handy and Plesset ما يستلفت النظر بالخصوص وقوفهم على زوج من التوائم اللذين تم عزلهما عند الولادة وعاش كل منهما في بيئة مختلفة. و رغم بُعدهما عن بعضهما لكن كل واحد من جانبه عاش تجربة جنسية خارج الإطار الاجتماعي، و دخل إلى مؤسسة إعادة التربية في سن العشرين[1]. و وجد ***ليندومان*** (1969) Lindeman بدوره تشابها كبيرا بين التوائم من بويضة واحدة رغم اختلاف البيئات النى نشأوا فيها. مع الإشارة الخاصة إلى أخوين توأمين، واحد منهما نشأ في أسرة تتوفر على الأمن والاستقرار و الثاني عاش حياة متقلبة انتقل فيها إلى عدد من الأسر تباينت ظروفها. وفي سن الرشد سُجل تشابه كبير بينهما فيما يخص الاتجاهات والمواقف و العمل، بل و حتى في بعض المسائل الجزئية و البسيطة مثل الحركات و الإيماءات التي عُرف بها كل منهما، كما أن الأخوين الاثنين التحقا بالإطار العسكري، و الغريب في الأمر أن التحاق أحدهما جاء ثمانية أيام بعد التحاق الآخر[2].

وجاءت دراسة ***أيزنك*** Eysenck لتوضح أن الاضطرابات الانفعالية تقف وراءها هي كذلك عوامل وراثية بالدرجة الأولى، حيث أن الأزواج من التوائم من بويضة واحدة التي نشأت في ظروف مختلفة أظهرت استعدادا للسلوك الإجرامي و إدمان الخمور أكثر مما حصل مع أزواج

[1]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.36
[2]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.36

التوائـم مـن بويضتيـن[1]. لكن بعض الدراسات مع التوائم مـن بويضـة واحـدة وفـي بيئـات مختلفـة أظهرت اختلافـا فـي السلـوك بينهمـا وفـي نـوع السمـات التي تميزت بها شخصية كل منهما مـا يعـزز حضـورا أكبـر لعامـل البيئـة. بـل إن بعضهـا الآخـر أشـارت نتائجهـا أنـه بالرغـم مـن بقـاء التوائـم مـن بويضـة واحـدة معـا و فـي ظروف واحـدة فإنهـا طورت سمات مختلفـة للشخصيـة، إلى درجـة أن أحـد التوأمين قـد يصبح منطويا خجولا بينمـا يكون أخـوه اجتماعيا شجاعـــا[2].

تأثير الوراثة على الا□تجابة الانفعالية للإن□ان والـ□يوان

انتهـت العديـد مـن الدراسات إلـى نتائـج تؤكـد علـى أن ظهـور استجابـة الحيـوان الانفعاليـة يخضـع لعوامـل وراثيـة. فالحيوانـات التـي تعيـش فـي الغابـة مثـل الذئاب و السباع و الضبـاع هـي بالغريـزة متوحشـة بينمـا القطـط و الكلاب والبغـال التـي تعيـش مـع الإنسان على العكس هي بالغريـزة أليفـة، فلـو غيرنـا ظروفهـــا فإن الحيوانـــات مـــن المجموعتيـــن ســـوف تظـــل محافظـــة علـــى خصائصهـا الأصليـة كوحـوش ضاريـة أو كحيوانات أليفـة و لن تتحـول عنهـا بالكامـل. فالحيوان الوحشـي الذي يعيـش وســط المجتمـع الإنساني منـذ ولادتـــه لا يمكـن أن يصبـح أليفـا بالمستوى الذي يجسـده الحيـوان الأليـف أصـلا. كذلك الحـال بالنسبـة للحيـوان الأليـف الذي يُتـرك فـي البريـة منـذ الولادة فقـد يصبـح متوحشـا وهـو يخـوض صراعـه مـن أجـل البقـاء، غيـر أنـه لـن يبلـغ درجـة الوحشيـة التي تُعرف بها الوحوش، مع سهولـة عودتـه إلـى طبيعتـه إذا توفـرت مـن جديـد الظـروف المناسبـة. و حـاول عـدد مـن الباحثين تحسين أثـر الوراثـة علـى السلـوك الانفعالـي. ففـي دراسـة لـ ***هـال***[3] Hall قـام فيهـا باختبار انفعالية

[1]- Eysenck (1964) " Crime and personality "
[2]- Shields (1962) " Monozygotic twins "
[3]-Hall (1934) "Emotional behavior in the rat: I. Defecation and urination as measures of individual differences "

145 فـأرا بطريقـة سميت بالحقل المفتـوح Open Field (و هـو إطـار واسـع يستثيـر عـادة مشاعـر الخـوف). مـن هـذه العينـة انتقـى السبـع إنـاث و السبـع ذكـور الأكثـر انفعاليـة و زاوج بينهمـا. قـام مـن ناحيـة أخـرى باختيـار السبع إنـاث والسبـع ذكـور الأقـل انفعاليـة و زاوج بينهمـا. و واصـل فـي انتقـاء السلالتيـن الأكثـر والأقـل انفعـالا خـلال سبعـة أجيـال، فوجـد أن درجـات انفعـال المجموعـة المنحـدرة مـن أصـول عُرفـت بانفعاليـة كبيـرة كانـت سبـع مـرات أقـوى مـن درجـات انفعـال المجموعة التي انحدرت مـن أصـول عُرفت بانفعالية أضعـف. إن تأثيـر الوراثـة علـى الانفعـال تـم بحثـه مـع العنصـر البشـري و لكـن ليـس بالتوسـع الذي حصـل مـع الحيـوان لاعتبـارات أخلاقيـة إنسانيـة. ففـي تجربـة ***جو□ت*** Jost و ***صونتـــاك*** Sontag (1944) تابعت الأطفـال (بين 6 و12سنة) مـن التوائـم لمـدة ثلاث سنـوات، و تـم خلالهـا قيـاس أحـوال متباينـة مـن الجسـم اعتبرت و لـو جزئيـا عاكسة لانفعاليـة الفـرد، مثـل مقاومـة الجلـد، معـدلات النبـض و التنفس و كميـة اللعـاب التي يتـم إفرازهـا. و أراد الباحثـان أن يتحققـوا مـن الإشكال التالي: هـل يكـون التوائـم بوراثـة متشابهـة أكثـر تشابهـا فـي الاستجابات الانفعالية التي تعكسها أحوال الجسم المقترنة بهـا ؟ و جـاءت معامـلات الارتبـاط فـي مختلـف القياسـات لأحـوال الجسـم بيـن التوائـم مـن بويضـة واحـدة باستمـرار عاليـة، و أعلـى مـن درجـات الارتبـاط بيـن الاخـوة أو الأطفال العاديين. و هـذه الدراسـة بدورهـا أكـدت أن الوراثـة مؤثـرة فـي أحـوال الجسم المرتبطة بالانفعال[1].

اضطرابات □لوكية موروثة

يبـدو أن كثيـرا مـن أنـواع الاضطرابـات السلوكيـة التـي يعرفهـا الإنسان تُنقـل مـن الأصـول إلـى الفروع. فعندما يصبح الجسم عاجـزا عـن إنتـاج العـدد الكافـي مـن الأنزيمـات المطلوبة في النمو فمثـل هـذا العجـز تتحكم فيه عوامـل

[1]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.37

وراثية. فالشلل النصفي الذي يكون فيها نصف الجسم مشلولا و الشلل المخي وهو اضطراب يعجز الدماغ عن ضبط حركة العضلات، هي من الاضطرابات التي تنتقل متن الآباء إلى الأطفال. كما أن أنواعا من التأخر العقلي يمكن بسهولة ربطها بالعامل الوراثي. و مثال على ذلك أعراض *داون* Down's syndrome أو المنغولية، و هي شكل من التأخر غالبا ما يميز أطفال من أمهات صغيرات جدا أو أطفال من أمهات تجاوزن الأربعين من العمر. و الطفل المنغولي محدود في قدرته العقلية بجلد متميز خاصة في زوايا العينين وأنف كبير و لسان بارز[1].

من جهة أخرى و خلال التعامل مع عينة تضم 28 زوجا من التوائم من بويضة واحدة، قدر ***قوتـمان*** Gottesman و ***شيلدس*** Shields *نسبة* 42% من الحالات عندما يكون أحد التوأمين مصابا بالفصام يكون أخوه مصابا مثله. بينما حدث ذلك بنسبة 9% فقط في أوساط عينة تضم 34 زوج من التوائم من بويضتين[2]. ومرة أخرى يطغى عنصر الوراثة و تتأكد قوة تأثيره على الإنسان وعلى سلوكه.

[1]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.37

[2]- Gottesman and Shields (1966) " Contributions of twin studies to perspectives on schizophrenia " In Maher , Ed " Progress in experimental personality research "

II- البيئة

تمهيــــد

إن التأثيرات التي يخلفها احتكاك الكائن البشري بالبيئة قوية و يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة مما يدفعنا أحيانا إلى اعتباره تجاوزا " ابن بيئته ". إن الحضور القوي للعوامل البيئية في حياة الإنسان دفعت بالبعض إلى تفسير كل ما يحدث له و ما يجري على يديه أو يتحقق في حياته هو ثمرة طبيعية لتفاعل العوامل البيئية و لا دخل فيه للعنصر الوراثي، حتى تطورت هذه القناعة لدى البعض منهم بحيث أفرغوا هذا الكائن من كل مضمون إنساني و حصروا وجوده في إمكانيته تسجيل ردود أفعال تجاه مختلف المنبهات التي تتوفر عليها بيئته. ورأوا من مصلحته أن نسعى لتحسين هذه البيئة بدلا من التفكير في محاولة تطوير الإنسان نفسه. و إن اعتبار البيئة قوية إلى هذه الدرجة وجد في نتائج العديد من الدراسات ما يؤكده وهو ما سوف نحاول التعرف عليه و الوقوف على الحدود التي يمكن أن تكون فيها الشخصية الإنسانية مجرد صياغة بيئية.

واقع الإنسان حتمية بيئية

إننا في لحظة التأمل في الكائن البشري لا نرى منه سوى تلك الآثار التي خلفتها البيئة. و يكفي أن نتتبعه خلال مراحل عمره لنلاحظ أنه كلما انتقل إلى وضع بيئي لمسنا جديدا لم نألفه من قبل، وظهرت بعض الإضافات النوعية على سطح شخصيته نتيجة هذا الاحتكاك، وأمكننا تحسس وجود بعضها الآخر في مستوى أعمق. فالمحيط الأسري بداية يترك بصمات قوية في الفرد و بعضها يلازمه طيلة حياته. داخل هذا الكيان نلاحظ التأثر اليومي الذي يحصل للطفل من خلال التنشئة التدريجية التي يتقلب فيها. فهو يتعلم لغتها و طريقة استعمال هذه اللغة، و يكتسب عاداتها و القناعة التي تدفعه إلى تبنيها، كما يمتص قيمها و يتعرف على

مبادئها و المظاهر السلوكية التي تقرها. و لا شك أن كل أسرة تختلف عن باقي الأسر في أسلوب احتضانها لأفرادها و في طريقة تربيتهم و في نوع وطبيعة و درجة تأثيرها عليهم حسب ظروفها الاجتماعية و الاقتصادية والثقافية التربوية. و إن طبيعة التأثر داخل هذا الكيان ليست واحدة بالنسبة لجميع أفرادها، بل إن كل فرد من أفرادها يكون حظه منها مختلفا حسب أوضاعه الخاصة (ترتيب ولادته، وجود أو عدم وجود أشقاء، مصاب بإعاقة أو معافى، جنسه، سنه و سن أبويه...الخ). وعندما ينتقل إلى المدرسة فإنه ينتقل إلى عالم جديد بكل المقاييس. و من المتوقع أن تكون تأثيرات هذه المؤسسة التربوية مختلفة حتى و لو أن عملية نمو الشخصية في الأساس متواصلة. فهي ليست فقط امتدادا في وظيفتها للكيان الأسري بل تتجاوز في بعض الأحيان الأسرة فيما تهدف إليه و ما تتوقعه من الفرد الذي يلتحق بها. لذلك تمثل الحياة الدراسية بالنسبة للفرد تجربة أخرى تختلف في فلسفتها و أولوياتها و آلياتها و وسائلها عن التجربة التي عرفها داخل الإطار الأسري. و إذا كان سيدخلها برصيد مهم يشكل المنطلق الذي ستعمل المدرسة على تطويره، فإنه حين يتركها يكون قد تغير منه كل شيء و لولا الملامح المادية التي احتفظ بها جسمه، لما صدقنا أنه نفسه الطفل الصغير الذي عرفنا. ذلك أن التغيير شمل عاداته و لغته و مواقفه وسلوكه فضلا عن أفكاره و بعض قناعاته. وهنا أيضا يجب أن نشير إلى وجود اختلاف بين الأفراد في مستويات تأثرهم بالبيئة المدرسية، تتحكم فيه عوامل عديدة، بعضها يتعلق بالأفراد أنفسهم و بعضها بالمشرفين عليهم، وبعضها الآخر بالمواقف التي يتعرضون لها و المناهج المقررة لهم والمشاكل التي تعترضهم والصعوبات التي تواجههم. و من المتوقع أن تتباين مواقف الأفراد من كل هذا و تختلف نتيجة لذلك الآثار التي تصيبهم داخل المدرسة. و ما قيل عن الأسرة و المدرسة يمكن أن يقال عن

المجتمع الواسع و التجمعات الصغيرة ضمنه، و عن المؤسسات و النوادي ومختلف الأطر الجماعية التي يتعامل معها الفرد. بل يمكن أن نضيف وسائل الإعلام التي أصبحت تؤثر في الرأي العام بصورة عنيفة. فكل هذه الهياكل و الأطر تؤثر في الأفراد و تفرض عليهم باستمرار مراجعة حياتهم وتكييف طرق تفكيرهم بما يوافق المستجدات كما تدفعهم نحو اكتساب مهارات و تطوير كفاءات و تحسين الأداء ومواصلة الخوض في التجارب. وهذه الحركة التي تكاد لا تعرف توقفا تترك آثارا بالغة و تسهم بقوة في رسم معالم شخصية الفرد التي سيتميز بها عن سائر الأفراد. و هذا ما دفع الكثير من الباحثين إلى القناعة بأن البيئة فعلا هي التي تحدد مصير الإنسان ولن يستطيع أن يكون سوى في الحدود التي ترسمها له مهما استفاد وراثيا من خصائص و استعدادات. و سنتناول فيما يلي مواقف هؤلاء و بعضا من النتائج التي توصلوا إليها حول حجم و نوع تأثيرات البيئة على الكائن البشري. و سنرى أنهم هم كذلك تمكنوا من إيجاد قرائن قوية تؤكد ما ذهبوا إليه و لكن، من جانب آخر، لم تكن الدراسات التي تناولت موضوع البيئة خالية من العيوب و الثغرات المنهجية مما يجعل من الصعب التعامل مع النتائج المنبثقة عنها دون تحفظ.

نظام التغذية و عملية النمو

بما أن الغذاء المتكامل " يمد الجسم بالطاقة اللازمة للقيام بمختلف أنواع النشاط كما يمده بالمواد البنائية التي تساعد على إصلاح الخلايا التالفة و في إعادة بناءها و في تكوين خلايا جديدة و في زيادة مناعة الجسم ضد بعض الأمراض و وقايته منها "[1]، فأي اختلال فيه من المتوقع أن يؤثر سلبا في عملية النمو لدى الإنسان في نواحيها المختلفة[2].

[1]- محمد مصطفى زيدان و محمد محمد السيد الشربني(1966)مرجع سابق ، ص.42
[2]- Smith (2005) “ The comcept of well-being : relevance to nutritional research”

البيئة الغنية يت□□ن فيها الذكاء

أجرى *كراتش* Krech مع عدد من الباحثين سلسلة من التجارب على عينة من الفئران. قسموها إلى مجموعتين، وضعوا مجموعة أولى في ظروف جيدة من حيث اتساع الإطار و توفره على الضوء بدرجة كافية وعلى عدد من اللعب و الأدوات، فضلا عن إمكانية اتصال الفئران فيما بينهم و كذلك مع الإنسان. و وضعوا مجموعة ثانية في ظروف غير مناسبة، غاب فيها الضوء بسبب طلاء جدران القفص بالقصدير، و تعذرت فيه الرؤية زيادة على عدم السماح فيها بأي اتصال بين الحيوانات نفسها أو بينها وبين الإنسان. سجل فريق البحث اقتران درجات عالية من " الذكاء "، كما قيست باختبار المتاهة، بعامل وجود الحيوان في البيئة الغنية، و ارتباط درجات أضعف بعامل وجوده في البيئة الفقيرة و غير المساعدة[1]. لاحظوا كذلك أن التركيبة الكيماوية للدماغ بالنسبة للمجموعتين اختلفت. فقد وجدوا أن الفئران في المجموعة الأولى توفرت أدمغتهم على مادتي *الكولنستراز* Cholinesterase *والأستكولنستراز* Acetycholinesterase. ومن وظائف المادتين تأثيرها في نقل التنبيه من عصبة إلى عصبة أخرى، و أن زيادة في الكمية في المادتين يسهل القدرة على التعلم. كما لاحظوا أن فئران المجموعة الأولى طوّروا قشرة دماغية أكبر حجما و وزنا من الفئران المحرومين في المجموعة الثانية وهي عوامل بدورها تساعد على التعلم. أشارت نتائج هذه الدراسة بوضوح إلى إمكانية تأثير البيئة بطريقة مباشرة على عملية نمو الحيوان. وهناك ما يدفع إلى الاعتقاد بأنها تصدق على الكائن البشري غير أننا في حاجة إلى التأكد من ذلك بواسطة البحث الذي نتعامل فيه مع الإنسان بدلا من الحيوان.

[1]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.43

مشروع التدخل المركز headstart

إن برامج التدخل في الطفولة أول ما بدأ تطويرها في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل الحكومة الفيدرالية و مؤسسات تربوية خاصة، انطلاقا من الافتراض بأن الذكاء يتأثر بنسبة معتبرة. وأحسن هذه البرامج ما عُرف تحت اسم مشروع Project Headstart حيث أخذ الأطفال المحرومون الذين كانوا في سن الالتحاق بالمدرسة في حوالي السنة الخامسة من العمر وأُدخلوا في تجربة تُعطى لهم فيها ألعاب و كتب ويُسمح لهم بالقيام بأنشطة حرة التي يكون أطفال الطبقة المتوسطة عادة ألفوها. بدأت التجربة كبرنامج صيفي و استمرت ثمانية أسابيع. حقق الأطفال المحرومون إثرها ارتفاعا في معدلات ذكاءهم، لكن هذه المكاسب لم ترسخ بما فيه الكفاية، ولم تكن ثابتة ذلك أن هؤلاء الأطفال رجعوا في معدل ذكاءهم إلى المستوى الذي عُرفوا به قبل بداية التجربة بمجرد ما انتهى البرنامج. واستغل بعض الباحثين هذه النتائج ليعودوا مرة أخرى للتأكيد على أن أصل الذكاء وراثي في الأساس. و لأن هذا البرنامج شمل عينات من الأطفال الزنوج، ذهب بعضهم بعد فشل التجربة إلى الترويج لأفكار عنصرية مفادها أن الزنوج أصالة أقل ذكاء من البيض[1]. وتعليقا على هذه الدراسة نقول إذا كان الأطفال استفادوا من ظروف مناسبة أثرت عليهم بصورة إيجابية لبعض الوقت، فإن ما كان ينبغي أخذه في الحسبان هو أن الظروف التي يتمتع بها أطفال الطبقات الوسطى التي اعتمدت كمعيار في الدراسة لم تتوقف عند الأطفال وحدهم و إنما تشمل باقي أفراد الأسرة. هؤلاء نظرا لوجودهم في ظروف مريحة يستطيعون أن يتتبعوا أطفالهم وأن يهتموا بهم و أن يتفرغوا لهم حتى يمنحوهم أحسن ما يملكون. أما أطفال الطبقات المحرومة فإن آباءهم و أمهاتهم أو من يشرفون عليهم يعيشون في

[1]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.44

ظـروف مضايقـة للغايـة، و تشغلهـم همومهـم التـي لا حصـر لهـا عـن التفكيـر فـي أطفالهـم و التفـرغ لهـم و لـو لبعـض الوقت. و أظـن أن التجربـة أغفلـت وضـع باقـي أفراد الأسـرة و الذي مـن غيـر شـك سيؤثـر علـى نمـو شخصيـة أطفالهـم والمستوى الذي يمكنهـم إدراكـه. مـن ناحيـة أخـرى إن مـدة ثمانيـة أسابيـع لا يمكـن أن نعـوض فيهـا للأطفـال مـا تسبب فيـه الحرمان خـلال خمس سنـوات متتاليـة. و حتـى يمكـن للتدخـل بمثـل هـذه البرامـج أن يحـدث تغييـرا أكبـر وأعمـق فـي حيـاة الأطفـال، لا فقـط تغييـرا جزئيـا كمـا حصـل، ينبغي أن يُشـرع فيـه فـي وقت مبكر وأن يستمر العمل بـه لمدة أطول.

ظهـر توجـه آخـر فـي طريقـة التدخـل ببرامـج الطفولـة و ذلك بإشـراك أمهـات الأطفـال فـي هـذه العمليـة بعـد أن تأخـذ هـذه الأخيـرة فتـرات تربـص حـول كيفيـة تحقيـق النجـاح فـي تعليـم الأطفـال. و يبـدو أن هـذا النـوع مـن التدخـل حقـق نجاحـا كبيـرا. فقـد جـاءت النتائـج تؤكـد فعـلا أن فـي البيئـة الصالحـة تتحسـن القـدرة العقليـة كمـا يتحسـن أداء الأفـراد[1]. و فـي البرامـج التـي شاركـت فيهـا الأمهـات سُجـل ارتفـاع ملحـوظ في معـدل ذكـاء الأطفـال، ومـن ناحيـة أخـرى تقديـر الذات لدى الأمهـات ارتفـع هـو كذلك، و هـذا مـن شأنـه كمـا أثبتت العديـد مـن الدراسات أن يؤثـر بصـورة إيجابيـة علـى مفهـوم الذات لـدى الأطفـال و علـى طريقـة تقويمهـم لأنفسهـم[2]. إن هـذه الأمهـات بوسعهـا كذلك أن تنقل تجربتهـا لمثيلتهـا فتتوسـع دائـرة الإسهـام فـي خدمـة الطفولـة و رعايـة شؤونهـا.

الثقافة و ال□لوك

إن المقصود بالثقافة هي مجموع الأعراف والممنوعات والتقاليد والعادات والمعتقـدات و الأنسـاق القيميـة و المعاييـر السلوكيـة المعلنـة و الضمنيـة التـي

[1]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.45

[2]- Samuels (1977) " Enhancing self-concept in early childhood "

يتميز به مجتمع ما. حتى مع الأخذ بعين الاعتبار مفهوم نسبية الثقافة، نتوقع من ثقافة الطفل بكل هذه العناصر أن تتفاعل مع ما ورثه في تحديد نوع الشخصية التي سيتميز بها مستقبلا. و بما أن الموروث متشابه بين الناس عامة فإن الخصائص الثقافية هي التي تؤدي إلى الاختلافات بين أنواع الأعراق. فالعناصر الثقافية متباينة من لغة و ديانات و عادات و أنماط حياة . و لعل الجزء الأكبر من شخصية الفرد تحددها الثقافة الخاصة التي يعيش فيها. و يعتقد ***بينيكت*** Benedict أن السلوك الإنساني لا يمكن فهمه وتقويمه إلا في سياق محيطه الثقافي و هو ما دفعه إلى التأكيد على النسبية الثقافية[1] .

فروق ثقافية و اختلاف في الذكاء

لا يوجد دليل قوي لتأكيد الفرضية التي ترى للفروق الثقافية آثارا مباشرة على نمو القدرات العقلية، و لو أن بعض التحقيقات سجلت اختلافات في متوسط الذكاء بالنسبة للمجموعات الثقافية المنضوية تحت ثقافة واحدة حين اعتُمد فيها على اختبارات الذكاء التي صممت في الأصل للاستعمال في المجتمعات الغربية وانطلاقا من الحقائق الثقافية التي تتميز بها هذه المجتمعات. و مع غياب اختبارات الذكاء الجيدة المصممة على أساس الحياد الثقافي أو للتجاوب مع التعددية الثقافية، فإن المقارنات التي تعقد بين العينات التي تنتمي إلى ثقافات مختلفة لبحث مستويات الذكاء بين أفرادها تفقد كل دلالة نظرا لأن الأداة المستعملة لتقدير مستويات الذكاء لم يُراعى فيها التباين الثقافي و التنوع الحضاري.

[1]- Benedict (1934) “ Patterns of culture ”.

و إذا كان الذكاء يتجسد في قدرة الفرد على التعامل بكفاءة مع المحيط فنتوقع عدم وجود فروق ثقافية بين الأفراد بالحجم الذي تحدث عنه البعض إلا في كيفية التعامل بكفاءة مع بيئاتهم لتحقيق ذلك الهدف[1].

الآثار الثقافية و الدرا□ات الأنتروبولوجيا

في دراستها لثلاث قبائل في غينيا الجديدة – قبيلة *أراباش* Arapesh و *منديوقيومور* Mundugumor و *انشامبلي* Tchambuli- ، وجدت ***ميد*** Mead (1935) أن سمات الشخصية خاصة ما يرتبط منها بعنصر السيطرة تنوعت حسب ثقافة أفراد العينة التي تمت متابعتها. و في تركيزها على الفروق الجنسية لاحظت اختلافات واضحة في السلوك المتوقع من الذكور و الإناث في الثقافات الثلاثة. و من دراستها خلصت إلى أن ظهور و نمو سمات الشخصية مثل الذكورة و الأنوثة ليست متوقفة على جنس الفرد و لكن على نوع القيم و المعتقدات و المعايير السائدة في محيطه الثقافي الخاص. فقد لاحظت أن السلوك الأنثوي هو المعيار للجنسين في قبيلة *أراباش* في حين أن السلوك الذكري هو الذي اعتمد معيارا للجنسين في قبيلة *مونديوقيومور*. بينما عُرفت الأنثى بسلوك الذكر و الذكر بسلوك الأنثى في قبيلة *اتشابلي*[2]. و رغم عدم توقع من الجميع الالتزام بهذه المعايير، إذ يوجد دائما الشواذ الذين يرفضون العمل بها لأسباب عدة، فإن غالبية أفراد الثقافة الواحدة يخضعون عادة لها لما تتسبب فيه محاولة تجاوزها من إحراج لهم كرفض التعامل معهم من قبل باقي أعضاء الجماعة، أو طردهم خارج المجتمع، أو معاقبتهم بشتى أنواع العقوبات.

[1] - Fogiel (1980) مرجع سابق p.46

[2] - Fogiel (1980) مرجع سابق pp. 47-48

III - التفاعل بين الوراثة و البيئة

إن القناعة العامة التي تسود أوساط الباحثين من مختلف التوجهات أن الوراثة والبيئة كلاهما يؤثر على الإنسان. فالوراثة تحدد الإمكانات والاستعدادات و البيئة ترسم الحدود التي يمكن فيها استغلال هذه الاستعدادات عمليا و واقعيا. فقد يولد الفرد بإمكانات عقلية معينة و لكن هل سيعيش في حدود ما ورث فعلا أم لا، يتوقف على نوع البيئة التي يوجد فيها و مدى ما تقدمه من فرص استغلال ما يملك من رصيد عقلي. و لعل نظرية التفاعل لـ *ا□تارن* Stern تمثل بعض الصدى لهذه القناعة التي تأكدت عبر الزمن والتي شكلت حلا وسطا للتضارب في الآراء و الغموض الذي يكتنف هذه المسألة الحساسة. و شبه *ا□تارن* حركة الاحتكاك و التفاعل بين الوراثة و البيئة بالممحاة المطاطية حيث أن الخاصية الوراثية تنمو في حدود المعطيات البيئية و درجة الاحتكاك بالبيئة حتما يؤثر في الموروث وحدود توظيفه و استغلاله[1]. و هكذا فإن اختلاف الأفراد في الخصائص الوراثية و في الاستعدادات و الذي كان من الممكن أن يعطي مستويات مختلفة من أداء هؤلاء كلا حسب ما هو مؤهل لإدراكه، و لكن القوى الفاعلة في البيئة أتاحت فرصا متفاوتة و جاءت حظوظ الأفراد فيها متباينة و بطريقة غريبة ذابت الفوارق و التقى الجميع في مستوى واحد و لم يعد من صور واقع الأفراد و مواقفهم ما يميز العبقري عن المتوسط في الذكاء. ذلك أن البيئة التي وجد العبقري فيها نفسه لم تساعده على الاستفادة من طاقته الكامنة فعاش دون مستواه لذلك ظهر في واقعه لا يختلف عمن هو دونه. ومما يؤكد وجود مثل هذه التأثيرات ما نلاحظه مع بعض العناصر البشرية من صور التألق و النجاح التي تظهر بمجرد انتقالهم من بيئة معينة إلى بيئة أفضل منها بعد ما كان عجزهم ثابتا وفشلهم واضحا.

[1]- Stern (1960) “ Principles oh human genetics ”

الذكاء و العلاقة التفاعلية بين الوراثة و البيئة

كما سبقت الإشارة فإن خاصية الذكاء تعبر عن نفسها انطلاقا من سقف تحدده الوراثة و عمل عدد من المتغيرات في البيئية المحيطة. و الموقف الأكثر موضوعية هو أن الوراثة تضع سقفا للمستوى الذي يمكن أن يحققه الفرد. أما هل سيدرك هذا المستوى أم لا يتوقف على نوع البيئة التي يتحرك فيها. وهناك اعتقاد بوجود فترة حرجة في طفولة الإنسان من السهل عليه أن يطور فيها بعض الوظائف العقلية الضرورية إذا توفرت له الظروف المساعدة. أما إذا واجهته أوضاع صعبة من حرمان عاطفي وغياب الرعاية الجسمية و النفسية و الاجتماعية، فمن غير المستبعد أن يُظهر عجزا في الوقت الذي يملك أساب و مؤهلات النجاح. و يُقال إن هذا الوضع يصعب تصحيحه إذا فات الأوان بحيث أنه حتى في حالة ما إذا استفاد الفرد لاحقا من ظروف جيدة و غنية بالفرص فلن يكون بمقدوره تطوير و رفع معدل ذكاءه[1]. فهناك عدة مناسبات يزيد فيها معدل ذكاء الطفل الصغير بزيادة تحسين البيئة. ففي دراسة قام بها *كيلس* Skeels تابع فيها عينة من البنات كان أخذهن من مركز للأيتام وعمرهن دون 19.3 شهرا و وضعهن في مؤسسة للمتخلفين عقليا. و خلال مدة 18 شهرا لاحظ أن متوسط الذكاء ارتفع من 65 إلى91.8. علما بأن الظروف التي في مركز الأيتام غاب فيها كل اهتمام شخصي بالأفراد و كانت على العموم قاسية وغير صالحة. أما حين انتقلن إلى المؤسسة الثانية اهتمت بهن نسوة متأخرات عقليا، عمرهن العقلي9.5 سنوات. و لازمت هذه النسوة رعاية البنات الصغيرات باهتمام كبير و تعلق شديد. و هو العامل الذي عوض لهم بعضا من الحرمان العاطفي الذي فقدوه في مركز الأيتام و أثر سلبا في نمو الذكاء.

---

[1] - Fogiel (1980) مرجع سابق p.41

مجموعة ثانية تتألف من 12 بنتا بقين في مركز الأيتام. نزل معدل الذكاء معهن خلال سنتين من86.7 إلى 60.5[1]. في دراسة ***نيومان*** Newman (1937) و فريقه التي سبقت الإشارة إلى بعض نتائجها والتي جاءت تؤكد وزن العمل الوراثي في تحديد ذكاء الأفراد، حيث تابعوا فيها عينة من أزواج من التوائم من بويضة واحدة نشأوا في بيئات متشابهة، بلغ متوسط معامل ارتباط الذكاء بينهم 0.88، بينما لم يبلغ مع توائم من بويضتين عاشوا هم كذلك في بيئات متشابهة سوى0.63. فإذا تأملنا في درجة الارتباط بين الإخوة العاديين والتي انحصرت بين 0.51 و0.53، وبما أن هناك تشابها كبيرا في الناحية الوراثية التي من المحتمل أن تميز الأخوين العاديين و الأخوين من بويضتين، فلا نستبعد أن يكون الفرق في درجة الارتباط المحسوبة بين المجموعتين – التوائم من بويضتين و الإخوة العاديين- وقفت وراءه عوامل بيئية، خاصة إذا أضفنا أن التوائم من بويضتين مثل التوائم من بويضة واحدة غالبا ما ينشؤون في بيئات متشابهة أكثر مما يحصل مع الإخوة العاديين[2]. بعض الدراسات ركزت في تناولها لموضوع البيئة على عنصر العزلة الجغرافية و ما يترتب عنها من عزلة ثقافية، و جاءت نتائجها تشير إلى أن الأطفال الذين ينشؤون في مناطق معزولة يُحرمون فيها من درجة و نوعية الاستثارة البيئية التي يحصل عليها الأطفال في مناطق أقل عزلة، يكونون أقل ذكاء. ففي دراسة قام بها ***شارمن*** Sherman و ***كي*** Key (1932) مع عينة من الأطفال يعيشون مع ذويهم في قرى معزولة بسلسلة الجبال الزرقاء و التي تبع د بمسافة 180 ميلا غرب مدينة واشنطن. و اختار الباحثان أربع قرى، كل واحدة منها تختلف

[1]- Skeels (1966) " Adult status of children with contrasting early life experience: a follow-up study "
[2]- Newman et al (1937) " Twins : a study of heredity and environment "

في نسبة الاتصال بالعالم الخارجي. فقرية *كولفين* Colvin كانت هي الأكثر عزلة، ثم تأتي بعدها *نيدلس* Needles، *فريقبي* Rigby، *فأوكتن* Oakton. و تفاوتت القرى الأربعة في نسبة توفر التعلم لأطفالها. و مثل ما ذكره الباحثان فإن *كولفين* كانت الأقل توفيرا لفرص التعليم. و خلال 12 سنة التي سبقت بداية الدراسة فتحت مدرسة واحدة أبوابها للأطفال لمدة 16 شهرا مما انعكس على سكان القرية حيث لم يوجد بين الراشدين فيها سوى ثلاثة أفراد يقرؤون و يكتبون. و خلال نفس الفترة فتحت مدرسة أبوابها في *ريقبي* لمدة 66 شهرا و ه أيام. فكانت النتيجة أن العديد من الراشدين فيها يقرؤون و يكتبون، كما وُجد بها مؤسسة بريد توفر لسكانها بعض الاتصال بعالم الحضارة الذي يكن يبعد عنها كثيرا. وكانت قرية *بريارفيل* Briarsville تقف في أسفل الجبل لذلك كانت أقل عزلة من القرى الأربعة. و لهذا السبب أخذ الباحثان عددا من أطفالها كمجموعة ضابطة. و بعد تطبيق عدد من اختبارات الذكاء كاختبار *استانفورد– بينه* و اختبار رسم الرجل *لقودإيناف* Goodenough لمقارنة القدرة العقلية لدى أطفال قرية *كولفين* الأكثر عزلة مع أطفال *بريارفيل* الأقل عزلة و لمعرفة مدى تأثير الحرمان البيئي على النمو العقلي. و بما أن غالبية سكان السلسلة الجبلية هم من أصول إنجليزية و سكوتلاندية و إرلاندية والتي يرجع إليها غالبية سكان أمريكا الشمالية، فالبنية الوراثية تكون متشابهة عند غالبية سكان المنطقة. فيكون عامل الوراثة بهذه الكيفية تم ضبطه و التحكم فيه و يكون بإمكان الباحثين اختبار تأثير البيئة. من النتائج المنبثقة عن الدراسة :

1-ارتفعت الدرجات في اختبارات الذكاء كلما تحركت فرقة البحث خلال القرى من الأكثر إلى الأقل عزلة. و هكذا حصل أطفال *كولفين* على الدرجات الأضعف بينما حصل أطفال *برايارفيل* على الدرجات الأعلى.

2- إن النتائج التي ظهرت مع الأطفال الأكبر سنا، 14و15سنة، كانت أسوء من تلك التي حققها من كانوا أصغر سنا. هؤلاء لم يبتعدوا كثيرا في إنجازهم عن معايير الاختبار.

وكما هو واضح من ظاهر هذه النتائج فإن بيئة الفرد أثرت بشكل مباشر في سلوكه أو على الأقل في نوع أداءه في مثل هذه الاختبارات. و انتهى الباحثان من هذه الدراسة إلى القناعة بأن نمو الأطفال يحدث فقط عندما تستدعيه البيئة التي يتواجدون فيها[1]. و هي قناعة أكدتها لاحقا نتائج البحوث التي قام بها السويسري ***بياجه*** الذي طالما أكد على أهمية الظروف المحيطة بالأطفال في دفع هذا الأخير إلى تطوير طريقة تفكيره[2].

[1]- Fogiel (1980) مرجع سابق p.43
[2]- Piaget (1972) " Problèmes de psychologie génétique" pp.32-33

زاد الطفل الطبيعي

تمهيــد

يأتي الإنسان إلى هذه الحياة مزودا بعدد من الآليات التي يبدأ بها رحلة حياته، فردود أفعاله الانعكاسية وغرائزه الانفعالية البيولوجية و ذكاؤه ينبغي أن ننظر إليها باعتبارها المادة الأولية التي نتعامل معها كآباء و مربين وأخصائيين نفسانيين و أن شخصية الطفل تُصاغ انطلاقا منها.

الأفعال المنعك□ة

تكاد حياة الإنسان في سنته الأولى تُختزل في مجموعة من الأفعال المنعكسة مثل عمليات المص و التنفس و الصراخ و التبول و جذب الأطراف عند لمسها و تغميض العينين لحمايتهما. هذا السلوك البدائي، بكيفية أو أخرى يضمن بقاء هذا الإنسان و يساعده على التجاوب الصحيح مع منبهات المحيط الذي يتواجد فيه. و نتيجة الاحتكاك بهذا الأخير تتكون لديه منعكسات جديدة. فالطفل عند ما يلمس لهيب النار و يشعر بالحرارة المؤلمة و المؤذية فإنه يتجنبها بصورة تلقائية. و كل عادة يكتسبها تكون مبنية أساسا على منعكسات شرطية، كما أن سلوكه الجديد يتغير آليا بنتائج سلوكه السابق. و اللذة و الألم لهما وظيفة بيولوجية خطيرة تحقق تكيف هذا الطفل مع متطلبات الحياة. فالأولى تدفع نحو العمل الذي يحققها، و الألم يقوم بتثبيطه و تشجيعه على تجنب كل ما يتسبب له في الأذى.

العواطف و الانفعالات

إن الخوف و الجوع و الحب هي عوامل تحرك بصورة طبيعية ردود أفعال الأطفال. و توجد نشاطات أخرى تدفع إليها عوامل كالخوف و القلق تكون أكثر تأثيرا و فاعلية في تحقيق تكيف الفرد داخل المجتمع من تلك المنعكسات الشرطية الأولية. و هذه الانفعالات إذا أهملت و تُركت لنفسها في صورتها البدائية تتسبب في إحداث الاضطراب كما أنها قد تظهر في

واقع هذا الفرد متعارضة فيما بينها و متضاربة. و بما أن هذه الانفعالات الأولية قوية فمن الصعب التحكم فيها و ضبطها بكيفية مطلقة، و إذا لم نتعامل معها بالحكمة فإنها تستطيع نظرا لطبيعتها أن تتحول إلى مصدر تشويش و إزعاج يؤثر سلبا في حياة الطفل بحيث يضيف إليه و إلى أبويه مشاكل و صعوبات يكون الجميع في أشد الغنى عنها.

الذكاء و العقل

نستنتج مما سبق أن التكيف مع الحياة يستدعي أكثر من ردود أفعال بدائية و أكثر من دوافع عاطفية انفعالية. فالإنسان خُلق و لم يزود بالمنعكسات التي يحتاج إليها كل ظرف بعينه، بل حتى المنعكسات الشرطية تحتاج إلى وقت لتتكون و تظهر. و الانفعالات الدافعة كثيرا ما تتعارض و تتصارع فتؤدي إلى حالات من الاضطراب النفسي و عدم الاستقرار. لهذا شاءت قدرة الخالق أن يولد الإنسان كذلك مزودا بقدرة أو ملكة تساعده حين يبلغ مستوى من النمو على حسن توظيف الطاقة الانفعالية تجاوبا مع غاياته و أهدافه. بواسطتها يستطيع التحكم في انفعالاته و ضبطها واستعمالها بانسجام أكبر مع حقائق الواقع الذي يتحرك فيه. و عندما نتحدث عن ذكاء الطفل في هذا السن فإننا نقصد به المعنى العام للمصطلح لا معناه الأكاديمي. فالذكاء خاصية موروثة و لكن حقيقتها في واقع الفرد تتوقف على التمرس و التدريب و على مدى استغلالها و كيفية توظيفها.

المعرفة

الذكاء هي قدرة موروثة تساعد على الإلمام بمعطيات ظرف و إبداع وسائل لتحقيق هدف، أما المعرفة فهي ما نتعلمه. و يوجد تقاطع بين المفهومين، فكلما كانت كمية المعارف كبيرة كلما زادت فاعلية ملكة العقل، وكذلك كلما كان معدل الذكاء عاليا كلما سهل اكتساب كميات أكبر من المعارف و تعلم عدد أكبر من المهارات.

ال□كمة

الحكمة هي الجانب العملي في الملاحقة الشعورية للأهداف قصد تحقيقها. لأن أهم قرارات حياتنا تتحدد بالأهداف سواء تعلق الأمر بإيجاد مهنة أو بإشباع فضول علمي أو تربية طفل تربية معينة. لهذا يستحسن الشروع في تعليم الأطفال من بداية حياتهم أن يقرنوا سلوكهم بأهداف يرغبون في تحقيقها و أن يوجهوا نشاطاهم وجهة إيجابية. فالمال الذي ينفقه الطفل في الحلويات يتسبب له في تسويس أسنانه و يستطيع لو صبر وجمعه أن يشتري به دراجة. كذلك حين يرفض أن يُشرك غيره من الأطفال في استعمال ما عنده من أدوات و لُعب فهو بذلك يعرض نفسه لمعاملة الآخرين له بالمثل فيحرمونه من استعمال أدواتهم و لعبهم.

إن ملاحقة الأهداف هي وسيلة ناجعة لضبط النفس وتوجيهها. فالطفل الذي يرغب في اقتناء الدراجة يحتاج أن يحرم نفسه مأن صرف أمواله في شراء الحلوى أو في إشباع بعض حاجاته الآنية. و الطفل الذي يريد أن يشركه الآخرون في أنشطتهم مضطر للتحكم في النفس و تعويدها على قبول الآخرين وإشراكهم في أنشطته الخاصة.

التفكير

من الخطأ الاعتقاد أن الطفل في بداية حياته لا يفكر و لا يفهم ما يدور حوله. نعم إنه لا يملك وسيلة تعبير متطورة، و معارفه لا زالت محدودة وهذا ما يجعل مواقفه أحيانا تتسم بعدم الوضوح و يكون من الصعب قراءتها و تحسس آثار لتفكير وراءها. و مع ذلك فإن الكثير من الباحثين تمكنوا من تقديم أدلة كافية و براهين قوية على أن هذا الطفل يمارس نوعا من التفكير و يستطيع فهم الكثير مما يدور في محيطه. و يتعين على المشرفين على شؤونه أن ينطلقوا من هذه القناعة و أن يحرصوا على تزويده بما يساعد على تطوير هذه الملكة بدلا من الانتظار السلبي الذي

يرتكـز علـى تصـور غيـر موضوعـي وغير واقعي يلغي إمكانية وجود استعـدادات تسمـح للطفـل فـي هـذه السـن أن يمـارس التأمـل و التفكيـر و لـو فـي صـورة بدائيـة. إن طفـل الثالثـة و الرابعـة نجـده مثـلا يسـأل " لمـاذا أنـا مُطالـب بفعـل كـذا؟ " فكأنـه يبحث عـن السبب و الدافـع. يحـدث هـذا رغـم أن تفكيـره فـي المرحلـة المبكـرة يُبنى علـى تسلسـل و تعاقـب التجـارب. فـإذا قـام الطفـل بفتـح باب البيت، و فـي اللحظـة التـي فتـح فيهـا البـاب سقـط إنسـان مغشيـا عليـه بسبب مـرض ألـم بـه و كـان واقفـا بالباب. فقـد يفسـر الطفـل بأن فتـح البـاب هـو سبـب سقـوط الإنسـان، و ربمـا قـد يقتنـع بأنـه هـو المسـؤول عـن الحادثـة. وبالرغـم مـن أوجـه القصـور و العجـز التـي تميـز فهـم الطفـل و قراءتـه لهـذه الحادثـة و مـا يترتـب عنهـا مـن آثـار أحيانـا خطيـرة[1] ، لكـن لا نستطيـع أن ننفـي أن يكـون الطفـل مـارس عمليـة التفكيـر و حاول بـإرادة فهـم مـا يـدور فـي بيئتـه و كيف حدث.

الحدس

مثـل التفكيـر يمكـن أن يعتبـر الحـدس وسيلـة لاستخـلاص الحقائـق. ولكـن بينمـا يتـم مـن خـلال عمليـة التفكيـر التعـرف علـى المقدمـات و علـى العمليـة المنطقيـة التـي تـؤدي إلـى الاستنتـاج و الخلاصـة، فإن بالحـدس نصـل إلـى النتيجـة دون المـرور بالمقدمـة ودون أن نعـرف كيـف وصلنـا إليهـا. فهـو استنتـاج فـي مستـوى مـا قبـل الوعـي. أمـا التفكيـر فهـو عمليـة واعيـة ينطلـق فيهـا الفـرد مـن معطيـات. و إذا كانت عمليـة الحـدس هـي أيضـا تبنـى علـى الملاحظـة والتجربـة الماضيـة، فإنهـا عنـد حدوثهـا لا يكـون الفـرد واعيـا و مُلمـا بمعطيـات تلك التجربة الماضية . فقد يسلك الطفل أحيانا سلوكا مفاجئا للجميع ولكـن قـوة تشنجـه فيـه و تشبثـه بـه تدفعنـا نحـو الاعتقـاد بأن خلفـه قـوة دافعـة لا

[1]- قصـة الطفلـة التـي دخلت علـى أمهـا المريضـة فماتـت الأم بعـد ذلك، فظلت الطفلـة مقتنعـة أن سبب مـوت أمهـا دخولهـا فـي غرفتهـا، و بقيت تعانـي مـن الاضطـراب النفسـي و تعيـش حـالات مـن الحسـرة و الندم عددا من الأعوام.

يملك معها سوى الاستجابة على النحو الذي ظهر. فنجد الطفل مثلا يكرر العبارات " لا أحب هذا الرجل" أو " لا أذهب مع فلان " أو " لا أجلس بجوار هذه المرأة " أو " لا أريد اللعب " بدون سبب ظاهر، لكن نلاحظ في الوقت نفسه تغير لون وجهه مما يؤكد أنه منفعل للغاية و متوتر.

كانت هذه بعض العوامل و الاستعدادات التي يُزود بها الطفل و التي تتطور خلال مراحل النمو. فينطلق من ردود أفعال بسيطة ليصبح بإمكانه إدراك مستوى من التفكير و استعمال العقل و الذكاء بما يجعل منه "حكيما " وهادفا في سلوكه و مختلف مواقفه. وتظهر متعاقبة على النحو الذي ذكرنا تقريبا مع جميع الأطفال. فلا بد للآباء والمربين التعرف عليها وأنواع الصعوبات التي تتسبب فيها. ذلك أن الطفل أحيانا تحفزه غرائزه، وأحيانا يتحرك بالعقل، و أحيانا أخرى لا يزيد عن تسجيل ردود أفعال لا سلطان له عليها، و قد يُبرز بعض الاستجابات حدسا، كما قد يوظف ذكاءه في متابعة أهداف محددة أو برغبة في إدراك مقاصد وغايات وأحيانا أخرى يتحرك نتيجة ممارسة ضغط من قبل عدد من العوامل مجتمعة. و إذا استطاع الآباء توفير البيئة المناسبة و شحنها بعواطف الحب والحنان وتبادل الثقة و الاحترام بين أفرادها، فلا بد أن ينمو الطفل و يتقدم بخطى ثابتة يدرك بها النضج المطلوب و يوفر بها فرص الاندماج الطبيعي داخل مجتمع الكبار.

خصائص عامة في النمو

تمهيـــد

النمـو ظاهـرة عامـة نلمسهـا فـي جميـع الكائنـات الحيـة. هـذه الظاهـرة تتطـور بانتظـام خطـوة خطـوة و لا تحـدث فجـأة. و يسفـر هـذا التطـور عـن صفـات عامـة تميـز كـل مرحلـة مـن مراحـل النمـو. و هكـذا يتبـع النمـو سلسلـة متعاقبـة مـن التغييـرات تهـدف إلـى غايـة واحـدة و هـي اكتمـال نضـج الكائـن الحـي. و إن ظاهـرة النمـو لا تقتصـر بالنسبـة للإنسـان علـى مجـرد التغيُّرات والتطـورات التـي تحدث للجسم بـل تشمـل كذلك النواحـي العقليـة و الانفعالية والاجتماعيـة و الحسية الحركية.

تخضـع ظاهـرة النمـو لقوانيـن عامـة تتحكم فيهـا نوجزهـا في العناصـر التاليـــــة:

1 - *التغير كمي و نوعي*

إن ظاهـرة النمـو التي يعرفهـا الكائـن البشـري تشمـل مختلـف جوانـب شخصيتــه. و يكفـي أن نتتبعه و نسلط عليه بعض الضــوء و لو لفتـرة وجيـزة كـي نتمكـن مـن ملاحظـة بعـض آثـار هـذه الظاهـرة التـي تتلاحق صورهـا وتتعاقــب باستمــرار و بدون توقــف. فجسمـه يتغيـر و يـزداد حجمـا و وزنـــا، ولغتـه فـي تطـور تدريجي كمـا نلمس ذلك في الكثافـة الاصطلاحيـة و التنوع في الأسلـوب والترقيـة الهادفـة للمحسنـات البديعيـة التي أصبـح يتميـز بهـا أداؤءه اللغـــوي، و طريقتـه فـي التفكيـر مـا فتئت تتحـرر مـن قيـود المدركـات الحسيـة شيئـا فشيئـا لتصبـح أكثر تجريـدا و أكثـر شموليـة، و هـو تطـور نوعـي متميـز يسمـح للفـرد أكثـر مـن ذي قبـل بالتحكـم فـي انفعالاتـه و ضبطهـا و التعبير عنها بأساليـب ناضجـة. مـن جانـب آخـر يمكـن ملاحظـة الاستقـرار فـي المواقـف السلوكية و التجاوب السلس مـع معاييـر المنطـق العقلـي و منطـق العيـش وسـط الجماعــة، فيكتسب بذلك مزيدا مـن مهـارات تسهـل عليـــه عمليـة التكيـف

الاجتماعــي. فكـــل بعــد مــن أبعاد الشخصيــة الإنسانيــة يتطــور فــي الشكــل والوظيفـة فـي ظـل حركيـة دائمـة و سيـرورة تؤكـد علـى أن عنصـر الحيـاة حاضـر فـي كـل جـزء من أجـزاء هـذا الكائـن ممـا يستدعـي الاهتمام بـه وتحسس وجـــــوده. وفـي سيـاق عمليـة التطـور الكمـي و النوعـي التي تعرفهـا الشخصيـة الإنسانيـة يمكـن ملاحظـة تغيـر فـي نسبـة أعضـاء الجسـم، اختفـاء خصائـص جسميـة و عقليـة كانـت موجـودة مـن قبـل، و ظـهـور أخـرى نتيجـة التعلـم والنضــج[1].

انطلاقـا مـن هـذه الخاصيـة يتعيّـن علـى الآبـاء و المربيـن تحديـد نــوع التعليمـات التــي توجـه إلـى الطفـل و صيـاغتهـا بحيـث تتناسب مـع نـوع و طبيعـة قدراتـه الجسميـة و العقليـة و الاجتماعيـة فـي مرحلـة النمـو التـي نتعامـل معـه فيهــا، و أن يحرصـوا بالخصـوص علـى تكييـف أساليبهـم و طـرق التعامـل معـه بمـا يراعـي هـذا التغيـر الكمـي و الوظيفـي الذي يتـدرج فيـه الطفـل، وعلـى التجـاوب مـع عمليـة النمـو فـي مختلف نواحـي الشخصيـة، و عـدم التركيز علـى الجوانـب الجسميـة وحدهـا بـل ينبغـي توجيـه الرعايـة و الوقايـة إلـى باقـي أبعـاد الشخصيـة الإنسانيـة.

2 - *ا□تمرار عملية النمو في ظل نظام م□تقر*

إن عملية النمـو تستمر بشكـل طبيعي و بدون توقـف مـا لم تتدخـل عوامـل خارجيـة تعيـق سيرهـا. و قـد تحدُث فـي بعض الأحيـان تشوهـات فـي الجسـم وفـي النواحـي الأخـرى مـن الشخصيـة الإنسانيـة مـن جـراء مثـل هـذا التدخـل السلبـي. إن اعتبـار هـذه الخاصيـة يحتـم علـى المربيـن والمشرفيـن إمـداد هـذا الطفـل بكـل مـا يساعـده علـى عمليـة النمـو و إزالـة كـل مـا مـن شأنـه أن يعيقهـا مـن الناحيـة الجسميـة و كذلك مـن النواحـي النفسيـة العقليـة والاجتماعيـة. فعمليـة النمـو تسيـر حسب قوانيـن طبيعية و تتحـرك فـي إطـار منظـم، و مـا يحـدث فـي

---

[1]- محمد مصطفى زيدان (1986) " النمو النقسي للطفل و المراهق " ، ص.75.

مرحلـة معينـة يؤثـر فـي المرحلة التي تليهـا. و هكذا نلاحظ أن الوليد البشري يستطيـع فـي الشهـر الرابع أن يرفـع رأسه إذا ألقي على ظهـره، و يتمكن مـن الجلـوس مـع سنـد خفيف فـي الشهـر السـادس، و مـن الجلـوس بدون سنـد فـي الشهـر التاسـع، و يبـدأ فـي المشـي فـي الشهـر الحـادي عشـر. كمـا أن حصيلتـه اللغويـة فـي نهايـة السنـة الأولى ثلاث كلمـات، و حوالـي 300 كلمة في السنة الثالثـة، و حوالـي 2500 كلمـة فـي السنـة السادسـة. ثـم إن عمليـة النمـو أصـلا لا تتحـرك بوتيـرة واحـدة حيث تنتظـم في سياقهـا فتـرات مـن النمـو السريـع مثـل مرحلتـي المهـد و المراهقـة، و يُنتظـر مـن المشرفيـن علـى الطفولـة أن تواكب خدماتهـم المقدمة هـذا المستـوى مـن السرعـة وألا تتأخر استجاباتهم لمطالب المرحلـة. كمـا أن سرعـة النمـو فـي فتـرات أخـرى تكون أقـل مثل مرحلة الطفولـة الوسطـى، فيتعيـن علـى القائميـن علـى شؤون الأطفال عـدم إخضـاع التعامـل معهـم لمنطق واحـد و لتقويـم ثابت، بنـاء على افتراضـات تصوريـة أو قناعـات نظريـة، و لكـن ينبغـي تكييـف المعاملـة مـع مستوى و إمكانات الأفراد الحقيقيـــة.

من المعروف كذلك أن معدل النمو في الوقت الواحد و في الفترة بعينها يختلـف مـن جانب إلـى جانب آخر. فبينما نلاحظ أن الجسم يزداد وزنا و تتغير ملامحـه و شكلـه بعد مجرد مرور الساعات و الأيـام، فإن النمو اللغـوي يسيـر بمعـدل آخـر حيث ننتظـر وقتـا طويـلا لمعاينـة الجديـد مـن مظاهـره. و هـذا أمـر طبيعـي حيث أن عمليـة النمـو تسيـر حسـب نظـام الأولويـات. فحاجـة الوليـد البشـري فـي أيامـه الأولى إلـى أن يقـوى جسمـه تتقـدم علـى حاجتـه للاتصـال والتواصـل مـع الآخرين نظـرا لأن تبعيته إلى الآخريـن تكـون فـي هـذه المرحلـة مطلقـة و إمكانياتـه اللغويـة المحـدودة لا تشكـل عقبـة أمـام إشبـاع مختلـف حاجاتــه، فـي حيـن إذا اختـل توازن الجسـم ولـم يتطـور بصـورة إيجابيـة وبمعــدل أكبـر منـذ البدايـة، فإنه يكون في وضـع حرج و تكـون حياتـه مهـددة مـا

لم يتجاوز الخطر المحدق. و لهذا السبب ظل عدد الأطفال الذين يموتون في الأسابيع الأولى بعد الولادة مرتفعا لعقود قبل أن تتطور الأساليب الوقائية، وقبل أن يعرف الطب و الرعاية الصحية نقلتهما النوعية. ذلك أن قابلية تأثر الأطفال في هذه السن تكون كبيرة و في المقابل تكون قدرتهم على مقاومة الأمراض وحماية الجسم من آثارها محدودة حيث أن الأجهزة الأساسية التي تنشط في هذا الاتجاه بصورة تلقائية و تحقق بالتالي الحماية الذاتية، مثل جهاز المناعة، هي في حالة تطور و لم يكتمل بعد نموها.

من ناحية أخرى تسير ظاهرة النمو الطبيعية من العام إلى الخاص. ففي النمو الحركي للطفل يُلاحظ أن الجسم يتحرك دفعة واحدة، ثم تنمو عضلات جسمه، و يصبح قادرا على الانطباع ثم الجلوس ثم المشي. وهكذا يسير نموه الحركي من حركات عامة عشوائية إلى حركات خاصة لها أهداف محددة مقصودة. و تظهر نفس هذه الخاصية في نمو اللغة و نمو الذكاء و في كافة نواحي النمو الأخرى[1].

فإذا كانت عملية النمو تخضع لنظام قار، وتسير بخطى ثابتة، منسقة، وهادفة، فإن نجاح الراشدين في التعامل معها مرهون بمدى احترامهم للإطار الطبيعي الذي تتحرك فيه هذه لعملية و الذي من المؤكد أنه سيلفظ كل ما يتعارض مع الفطرة البشرية و لا يتجاوب مع استعداداتها. و لا يكفي أن يسجلوا حضورهم بالتدخل في حياة الأطفال و لكن من الأهمية كذلك معرفة متى يكون هذا التدخل و كيف ينبغي أن يكون.

3 - *النمو عملية إيجابية*

إن عملية النمو تمر بسلسلة متصلة من الحلقات تكون فيها المرحلة اللاحقة امتدادا للمرحلة السابقة و تمهيدا لما سيعقبها من مراحل. و هذا يعني أن النمو، كما يقول ***عز الدين الأشول***، لا يقوم على مبدأ التعارض

[1]- مصطفى زيدان و محمد السيد الشربيني (1966) مرجع سابق ، ص.13- 14

أو التناقض، و لكن على التوسع و التطور[1]. فما يكتسبه الإنسان في مرحلة ما متناغم مع ما كانت عليه حاله في المرحلة السابقة إذ أن الوضع السابق بالضرورة مستوعب في الوضع اللاحق. كذلك الحال بالنسبة لمظاهر النمو خلال المرحلة الواحدة فهي منسجمة مع بعضها. و لا وجود لأي مظهر من مظاهر الاصطدام في هذا التحول. فالكائن البشري مشدود من البداية على الهدف الأسمى في عملية النمو، والذي يتجسد ببلوغه النضج الكامل. و هو خلال كل مرحلة يكتسب من الآليات والمهارات ما يسمح له بالتقدم خطوات نحو هذا الهدف. فقدرة الكائن البشري على المشي لا تلغي بالضرورة مظاهر الحركة التي كانت معروفة سابقا، كما أن هذه القدرة تمكنه من استطلاع بيئته بصورة أوسع، و أن بواسطتها يسهل عليه الاتصال بغيره من الناس فيتوسع نطاق العملية التواصلية مع أفراد المجتمع ومؤسساته، فضلا عن تأثير المشي المباشر على سلوك الفرد الانفعالي.

4 - *النمو عملية تتفاعل فيها الجوانب العديدة*

تسير عملية النمو على أساس التكامل بين و التفاعل بين الجوانب الجسمية و النفسية - العقلية و الانفعالية - العاطفية و الاجتماعية. ويضطرب فهمنا لعالم الأطفال كما يتأكد فشلنا في التعامل معهم حين ننطلق فيه من بُعد واحد أو نركز على ناحية واحدة بمعزل عن باقي الأبعاد أو النواحي. و لا شك أن هذا التفاعل يزيد عملية النمو تعقيدا نظرا لصعوبة إدراك كل ما يحدث فيها في ظل التقاطع و التداخل و التأثير المتبادل بين مختلف العناصر التي تنصهر وظائفها في وعاء الشخصية الإنسانية التي تشكل كلا لا يتجزأ.

---

[1]- عادل عز الدين الأشول (1982) " علم النفس النمو " ، ص.31

5 - *النمو في ظل الفروق الفردية*

بالرغم من أن عملية النمو تمر بمجموعة من المراحل تكاد تكون في العموم متشابهة بين جميع الأفراد، إلا أننا حين نتعامل من قريب مع عينة من هؤلاء ندرك بسهولة كم يختلف الواحد منهم عن الآخر عبر مراحل النمو و في شتى مظاهرها. و هذه حقيقة ثابتة لا يمكن تجاوزها. و من خلال العمليات الاستقرائية و على ضوء نتائج الدراسات التي تعاملت مع العديد من العينات البشرية المنتمية إلى ظروف جغرافية و ثقافية و اجتماعية متباينة، و التي شملت فئات الأعمار جميعها، لوحظ أن السمات و الصفات والخصائص البشرية (الوزن، الطول، الذكاء، التعبير الانفعالي...) عموما ينتظمها توزيع معتدل تتوفر فيه غالبية أفراد العينة على الصفة بدرجة متوسطة و لا يكون حضورها بدرجة عالية إلا لدى نسبة قليلة من أفرادها، كذلك لا تتلاشى هذه الصفة و يضعف حضورها بشكل كبير إلا مع نسبة قليلة من أفراد العينة. هذا التوزيع نرمز له في علم الإحصاء بالمنحنى الجرسي الطبيعي[1]. و من أبرز هذه الفروق الفردية تلك الموجودة بين الذكور و الإناث حيث تكاد لا تجد تطابقا تاما بينهما في كل مظاهر النمو التي يعرفها كل منهما[2]. فمن أراد أن يوفر على الطفل المتاعب و يساعده على التطور السليم ينبغي ألا يهمل في تعامله معه خصوصياته و ما يتميز به عن سائر أفراد المجتمع. فلن يجسد مظهره الطبيعي أمامنا إلا حين نتعامل معه في الإطار الذي رسمته استعداداته الفطرية التي منحه إياها خالقه جل شأنه.

[1]- بين انحراف معياري واحد موجب و انحراف معياري سالب تتجمع نسبة 68.28% من أفراد عينة البحث . و تتجمع في المدى بين انحرافين معياريين اثنين موجبين و انحارفين معياريين سالبين نسبة 95.45% من العينة . و المدى بين ثلاث انحرافات معيارية موجبة و ثلاث انحرافات معيارية سالبة ينتظم نسبة 99.73% من أفراد العينة

[2]- Lips and Colwill (1978) " The psychology of sex differences "

هنـاك مجموعة أخـرى مـن الخصائص الثابتة التي تميـز عملية النمـو مثـل انتقالهـا مـن المظهـر العـام على المظهـر الخـاص، و سيرهـا وفقـا لنمـط التتابـع الرأسي الذنبي " الـذي يعنـي أن ضبـط الجسم، و كـذلك التحسـن فـي البنيـة ذاتهـا، ينمـو أولا في الدماغ ثم يتقدم فيما بعد إلى المناطق الأبعد من الرأس "[1]. ولذلك نلاحـظ أن " الحساسيـة الجلديـة تتوفـر لدى الطفـل حديـث الولادة فـي الأجـزاء العليـا مـن الجسم قبـل أن تظهـر فـي الأجـزاء الأدنـى "[2]. و تتقـدم عمليـة النمـو مـن قطاعات الجسم المركزية إلى القطاعـات الطرفيـة حيث يمكـن ملاحظـة خـلال مراحـل النمـو الأولـى استجابـة الذراعين ككل ليظهـر بصـورة تدريجية التحكم في المفاصل المرفقة و المفاصل الرسغية و لاحقـا فـي مفصـل الركبـة و الكعـب[3]. و يمكـن أن نلمس بعض آثـار ذلك فـي نمـوذج ***جيزل*** العـام لنمــو الطفـل كما هو موضح في الجدول 3.

[1]- عادل عز الدين الأشول (1982) " علم النفس النمو " مرجع سابق ، ص.48
[2]- عادل عز الدين الأشول ، مرجع سابق
[3]- عادل عز الدين الأشول ، مرجع سابق .

الجدول 3: النموذج العام للنمو (جيـزل 1954)[1]	
بعض مراحل الطفولة	**مظاهر النمو**
من 4 إلى 16 أسبوعا	القدرة على التحكم في الاثني عشر عضلة لحركة العين.
من 16 إلى28 أسبوعا	التحكم في العضلات المساعدة على ضبط حركة الرأس ويبدأ في التوصل إلى تناول الأشياء.
من 28إلى 40 أسبوعا	التحكم فـي جذعــه و يديـه، فيتمكـن مـن الجلـوس و التنقـل و القبض على الأشياء و تناولها.
من 40إلى 52 أسبوعا	يتسع ضبطه إلى رجليه و قدميه و إلى أصابع السبابة والإبهام، و يستطيع الآن الوقوف باعتدال و التحرك بخفة و التقاط الأشياء
خلال العام الثاني	يمشي و يجري، يتلفظ بكلمات وجمل، يكتسب إمكانية التحكم في المعدة و المثانة، و إحساسا بالهوية الشخصية و التملك الذاتي.
خلال العام الثالث	يتكلم بجمل، و يستخدم الكلمات كأدوات التفكير، و يبدي نزعة إلى تفهم بيئته و إلى الإذعان للمتطلبات الثقافية.
خلال العام الرابع	يوجه أسئلة ويدرك المتشابهات ويبدي ميلا إلى التعميم والتصور الذهني. تقريبا يعتمد على النفس في شؤون الحياة المنزلية.
خلال العام الخامس	نضج التحكم الحركي بدرجة أفضل حيث يستطيع القفز والوثب. يتكلم بدون تلفظ طفلي و يستطيع أن يحكي قصة طويلة. يفضل اللعب الجماعي. ويتشرب معايير الجماعة. يعتد بالملابس وبإنجازاته كما يشعر بتأكيد الذات.

[1]- النمـوذج كمـــا عرضـــة عـــادل عز الديـن الأشـــول (بتصرف)، مرجع سابق ، ص.51-52

الخلاصة:

إن عملية النمو تتميز بالاستقرار، إلا أنها في نفس الوقت متعددة في مظاهرها. فانسجام شخصية الكائن البشري مع نفسه و مع الجنس البشري عامة، وهو ينمو، أمر جلي و واضح. لكن إذا نظرنا إلى واقعه النمائي من زاوية الخصوصية لا من زاوية المعيارية النسقية سنكتشف حينئذ أن الطفولة ليست واحدة و أن التكيف لا يمكن حصره في صورة بعينها، و بأن مظهر الاختلاف و التباين هو ثراء بشري يجب الاستثمار فيه للوصول إلى حسن الاستفادة منه.

الفصل الثالث:

النمو

خلال مرا□ل الطفولة

I - المرحلة الجنينية

الجنين خلال الأ□ابيع الثمانية الأولى (Embryo)

يبدأ نمــو الجنيـن عندمـا يلتصـق الزيقـوت (Zygote)[1] بجدار الرحـم. مـع نهايـة الشهـر الأول يكـون الجنيـن أقـل مـن " إنش"[2]واحـد طـولا و يـزن أقـل مـن " أونسة "[3] واحدة. و قـد بدأت الأعضـاء فـي النمـو بحيـث نستطيـع تمييـز ظهـور العينين و الأذنيـن و الأنـف فــي مراحلهــا الأولـى. فـي نهايـة الشهـر الثانــي يمكــن التعــرف علــى الجنيــن ككائــن بشــري متميــز. كـل الأعضــاء تكـون موجـودة في هـذه المرحلـة.

الجنين بعد ثمان أ□ابيع (Fetus)

مـع نهاية الشهـر الثالث يصبح الجنين بطـول 10 سـم و وزنـه بيـن 3 و4 أونســات. يشكـل الرأس ثلث حجـم الجسـم الكامـل[4]. فـي هـذه المرحلـة يقـوم الجنيـن بالعديـد مـن الحركـات كمـا أنــه يستجيـب للتنبيـه اللمسـي. يستطيـع مثـلا أن يقـوس الجسـم و يمـدد الـرأس عندمـا يتـم لمسـه. بعـد الشهـر الرابـع يكـون طـول الجنيـن بلـغ 18 سـم و قـد استكمـل نمـوا بـارزا: فكـل الأعضـاء يمكـن تمييزهـا، و العظـام بـدأت تتشكـل، و تستطيـع اليـدان أن تتحـرك و أن تُمسـك، وبــدأ الشعــر ينمــو. رغـم أن الجنيـن يستطيـع القيـام بكـل هـذه الحركـات، فإن الأم لا تشعـر بذلك كلـه إلا فـي الشهـر الخامـس مـن حملهـا. مـع نهايـة الشهـر الخامـس يكـون طـول الجنين25 سـم و يـزن تقريبـا 9 أونسـات. حركـة مكثفـة تحصـل داخـل الرحـم. بدايـة نمـو غــدد العـرق، كمـا أن نمـو الشعـر والأظـافر يتواصـل. يجـب أن نلاحـظ أن الجنيـن لا يكـون لـه سوى حـظ ضئيـل فـي

---

[1]- الخلية التي يتكون منها الكائن الحي و التي بها 24 كروموزوما من الأب و 24 كروموزوما مـن الأم الناقلة للصفات الوراثية.

[2]- واحد إنش (one inch) = بوصة أو ما يقابل تقريبا 1/12 من القدم أو ما يساوي 2.54 سم

[3]- أونسة واحدة (one ounce) = 28.35 غرام .

[4]- M.Fogiel (1980) " The Psychology Problem Solver " p.408

العيش إذا ما وضعته أمه في هذه السن. لو أن الجنين يعيش إلى الأسبوع الثامن و العشرين فحظوظه أن يحيى خارج رحم الأم تكون جيدة و كبيرة. مع نهاية الشهر السادس يكون الجنين في طول قدم و بوزن20 أونسة. من هذه النقطة إلى غاية لحظة الوضع، فإن عملية النمو تزداد كما و حجما[1].

عملية وضع الوليد البشري

تحدث عملية الوضع حين يصبح الجنين مستقلا و منفصلا عن الأم. غالبا ما تحصل هذه العملية بعد مرور280 يوما على الحمل و دخول الأم آخر عادة شهرية. و الولادة تكون ممكنة عندما يفتح عنق الرحم بما فيه الكفاية. وفي الوضع العادي و الطبيعي يظهر الرأس بعد فتح عنق الرحم. هذه العملية تستغرق عادة ساعة واحدة.

صور من الوضع

1- *إجهاض Abortion*: نسمي خروج الجنين من الأم إجهاضا عندما يحدث ذلك قبل عشرين أسبوعا و يكون وزنه عادة أقل من 500 غراما. و هذا الجنين يموت.

2- *ولادة غير ناضجة Immature Birth*: نعتبرها ولادة مبكرة عندما تضع الأم وليدها بين الأسبوع العشرين و الثامن و العشرين. و يكون وزنه بين 500 و 1000 غراما. و يمكن أن يموت الوليد بسبب عدم اكتمال النظام التنفسي لديه.

3- *ولادة مبكرة Premature Birth*: تقع بين الأسبوع التاسع والعشرين و السادس و الثلاثين. يكون وزن الوليد بين 1000 و 2500 غراما. مع ملاحظة أن الطفل الذي يزن 2500 غراما و أقل يُصنف عند الكثير بأنه إثر ولادة مبكرة بغض النظر عن المدة التي يقضيها داخل رحم الأم. والطفل الذي يخرج من ولادة مبكرة له قابلية كبيرة للتأثر. فهو يعاني من

[1]- M.Fogiel (1980) مرجع سابق p.409 .

صعوبـة فـي التنفس نظـرا لأنـه لا يملك القـوة الكافيـة لتحريـك عضـلات الرئة. ويوضـع هـذا الوليـد فـي ظـروف وقائيـة خاصـة. بعـض الدراسـات التتبعيـة أشـارت إلى وجـود آثـار طويلـة المـدى مـن جراء الولادة المبكـرة. مـن بيـن هـذه الآثـار المسجلـة شيـوع خلل و اضطرابـات فـي الكـلام و ظهـور صعوبات في التعلـم[1]، و سجـل بعضـهم أن تأثيـرات الظـروف الاجتماعيـة الصعبـة علـى هـذه الفئـة (العائلات الفقيرة و لمحدودة الدخل) تكون أعنف وأقوى[2].

4- *ولادة ناضجـــــة Mature birth*: و هــي الولادة التــي تقــع فـــي الفتـرة المرتقبـة و هـي بيـن الأسبـوع السابـع و الثلاثيـن و الأسبــوع الثاني والأربعيـن. و يكون أقـل وزن يخـرج به الوليد الجديد هو 2500 غراما.

5- *ولادة متأخـــــــرة Postmature birth*: و هـي كــل ولادة تتجـــاوز الأسبـوع الثانــي و الأربعين[3].

---

[1]- Fitzharding and Steven (1972) 414 :مرجع سابق Fogiel(1980) ذكره فوجيل

[2]- Scarr-Salapatek and Williams (1973) : 414.ص **(**مرجع سابق**)** Fogiel (1980) **ذكره فوجيل في**

[3]- M.Fogiel (1980) **مرجع □ابق** “ pp.413-414

II- مرحلة الطفولة المبكرة

النمو الج□مي في ال□نتين الأولى و الثانية

مما يمكن ملاحظته:

1- أن أجسام الذكور تكون أضخم نسبيا من أجسام الإناث.

2- يكـــون طـــول الوليـد البشـري عنـد الولادة عشريـــن بوصـــة (inches 20) و وزنـــه سبعـة أرطـال إنجليزيـة و نصـف رطـل[1] (7.5 pounds)[2].

3- إن مـدى التفـاوت فـي الأوزان و الأطـوال، التـي تعتبـر شائعـــة وتُصنـف عاديـة، كبيـر و واسـع. و رغـم أن الأطفـال مـن البيئات المحرومة والفقيـرة يشبهـون غيرهـم فـي البنيـة الجسميـة، إلا أنهـم غالبـا مـا يُبـدون أصغـر حجمـا مـن الأطفـال الذيـن يولـدون فـي بيئـات مناسبـة تتوفـر علـى الشـروط الصحيـة الضروريـة[3]. و قد يقـف وراء هـذه الفـروق الاختـلافُ فـي نظـام التغذيـة و كذلك في حالات كثيرة التأثرُ بإصابات الأم أثناء الحمل[4].

تأتـي السنـة الأولـى مـن حيـاة الوليـد البشـري بالتغييـرات السريعـــة والواسعـة فـي عمليـة النمـو. فطول الجسم يزيد ثلثا، و الوزن تقريبا يتضاعف ثـلاث مـرات حيث أن مـع نهايـة السنـة الأولى فإن الوليـد البشـري المتوسـط يصبـح طولـه ثمـان و عشريـن أو تسـعة وعشرين بوصـة (28 أو29 inches).

---

[1]-P.H.Mussen,J.J.Conger and J.Kagan (1974) “Child development and personality ", P.132

[2]- واحد " إنش Inch " يساوي واحدا من اثني عشر جزءا من القدم أو 2.54 سم . واحد "باوند Pound" حوالي 453 غراما

3-Bakwin .H and Bakwin.R.M (1936) "Growth of thirty two external dimensions during the first year of life "

4-P.H.Mussen et al مرجع □ابق p.132

كما يصبح وزنه تقريبا عشرين رطلا إنجليزيا (20 pounds)[1]. هذا بالإضافة إلى التغيرات و التعديلات الواسعة في نسب الجسم و في البنية العظمية، العصبية و العضلية[2].

النسب الجسمية Body proportions

بما أن الجسم " لا ينمو كلية و في كل الاتجاهات في اللحظة ذاتها " فإن جسم الوليد البشري عموما يتغير بسرعة خاصة خلال النصف الثاني من السنة الأولى. فالفروق في معدلات نمو الساقين والوجه تبين الطريقة التي تتغير بها نسب الجسم عبر مراحل النمو البدني. فعند الولادة يكون طول الساقين تقريبا يساوي الخُمس مما يصبحان عليه في مرحلة الرشد. وابتداء من الأسبوع الثامن فإنهما ينموان بصورة سريعة. و على العكس من ذلك، فإن الرأس و الوجه، إذا ما قارناهما بالجسم كله، يحدث فيهما النمو بصورة بطيئة نسبيا. رغم أن حجم الجمجمة و شكلها يبدوان متغيرين بوضوح. إن مجموع طول الرأس و الوجه لدى الجنين في الشهر الثالث يكون مساويا لثلث طول جسمه كله. عند الولادة يصبح هذا الطول مساويا لربع جسمه. و في سن الرشد يصبح يمثل العشر من الجسم[3]. جمجمة الوليد لديها ستة نقاط تضخم و التي تتصلب عظامها تدريجيا و لا تختفي حتى يصبح الطفل في السنة الثانية. عظام أخرى تنمو بعد ذلك[4]. نسبة حجم الرأس إلى حجم الجسم تكون حوالي8/1 و بذلك تقترب كثيرا من الحجم الطبيعي الذي تنتهي إليه عملية النمو كما هو معروف لدى الراشد الذي تكون نسبة حجم رأسه10/1 من حجم الجسم كله.

5- Paul .H.Mussen et al (1974) " مرجع سابق p.132
6-Watson . E. H. and Lowrey.G.H. (1958)"Growth and development of children"
7-Thompson.H." Physical growth" In L.Carmichael (1954) Ed " manual of child psychology ", p.299.
9- Thompson.H". مرجع سابق

توجد على كل حال فروق و اختلافات كبيرة في حجم نسب الجسم بين الأطفال من مختلف أنحاء المعمورة. ففي السنة الأولى مثلا يكون الأطفال من المجتمعات المتباينة مختلفين، و تبلغ درجة التباين أحيانا مستوى عاليا بحيث تصل إلى تسعة أرطال إنجليزية كفارق بين أوزانهم (9 pounds) ، و أربعة عشر سنتيمترا تقريبا كفارق في أطوالهم (5.5 Inches) و أكثر من ستة سنتميترات في محيط الصدر (2.5 Inches)[1].

نمو العظام Ossification

كل العظام بالجسم تتشكل من النسيج الغضروفي (cartilage) الذي يتحول بعد مدة إلى عظام من خلال ترسب المعادن. تكون العظام يبدأ في المرحلة الجنينية و يستمر بالنسبة لبعض العظام إلى غاية فترة المراهقة المتأخرة.

إن عظام الأطفال هي عادة رخوة و مرنة و قليلة التصلب وهي بذلك أكثر تجاوبا مع الجذب العضلي أو الضغط العضلي، و تكون بالتالي أكثر قابلية للاعوجاج و التشوه، مقارنة مع عظام الأطفال الأكبر سنا والراشدين. ومن حسن حظهم يكونون لهذا السبب أقل إصابة بالكسر.

إن عامل توقيت تكون العظام و كذا معدل نموها يختلفان حسب نوع عظام الجسم بالنسبة للفرد الواحد و كذلك حسب الأفراد. فالملاحظ أن بعض العظام في اليد و المعصم (الرسغ) تقوى في مرحلة مبكرة من الحياة. و مع نهاية السنة الأولى جل الأطفال تتصلب 3 عظام من مجموع 28 عظم لليد و لمعصم. أجزاء أخرى من الهيكل العظمي تنمو عظامها لاحقا.

---

[1]- Meredith ,H.V(1970) " Body size of contemporary groups of one year old infants studied in different parts of the world ".

و كما هو الشأن بالنسبة لأبعاد أخرى من النمو، توجد فروق واضحة بين الأفراد و بين المجموعات في معدلات تكون العظام و نمو الهيكل العظمي. الفروق الجنسية في نمو الهيكل العظمي، الذي يعطي امتيازا للإناث، هي حاضرة عند الولادة و تزداد مع الوقت.

في دراسات ميدانية ثبت لبعض الباحثين أن الأطفال الزنوج والملونين يتقدمون الأطفال البيض في عمليات تكون العظام[1]. كذلك لوحظ أن الأطفال ذوي الهيكل أو البنية الواسعة و العريضة سجلوا معدلا أسرع في تكوين العظام مقارنة مع الأطفال ذوي الهيكل الصغير و الضيق[2].

إن العوامل الوراثية تساهم بوضوح في توقيت و تحديد معدل النمو العظمي. غير أن الأمراض والحساسيات و سوء التغذية قد تحدث اضطرابات في عملية تكوين العظام و تقويتها[3].

العضلات

رغم أن الوليد لديه كل ألياف النسيج العضلي التي ستكون لديه، لكنها صغيرة بالمقارنة مع حجمه. فهناك نمو مستمر لطول العضلات و عرضها وسمكها إلى غاية مرحلة الرشد حيث أن وزن العضلات عندئذ هو40 مرة ما كان عليه بعد الولادة مباشرة. و عموما فإن العضلات لا تكون تحت تحكم و ضبط كاملين خلال السنة الأولى. فهي ترهق و تتعب بسرعة في مراحل النمو الأولى من جراء الاستجابات الإرادية كالجلوس و المشي، و إن كانت بسهولة تستعيد قواها[4].

10- Watson . E. H. and Lowrey.G.H. (1958) مرجع □ابق
11- P.H.Mussen et al (1974) مرجع □ابق . P.134
12- P.H.Mussen et al (1974) مرجع □ابق , P.134
13- Thompson.H." مرجع □ابق.

إن مجموعات مختلفة من العضلات تنمو بمعدلات مختلفة. و هناك ميل عام لعضلات من الرأس و الرقية أن تنمو قبل تلك التي ترتبط بالأطراف السفلية [1]. الأطفال الذكور لديهم نسبة أكبر من النسيج العضلي بالمقارنة مع الإناث. و هذا الاختلاف بين الجنسين يتأكد في باقي مراحل العمر[2،3].

لا بد أن نلاحظ أن هناك استقرارا في الفروق الجنسية في أبعاد النمو. فالإناث تنمو أسرع من الذكور. و هذا المعدل السريع في النمو يبدأ خلال المرحلة الجنينية. فتركبة الجسم تختلف لدى الجنسين، حيث تكثر في أجسام الإناث المواد الذهانية و تكون كمية الماء أقل مقارنة مع الذكور. ولكن المثير للغرابة أن النمو الجسمي بالنسبة للإناث هو أقل تغيرا من نمو الجسم لدى الذكور[4]. كما أن نمو البنات هو أكثر استقرارا و ثباتا من نمو الذكور. و معدل نضج الهيكل العظمي لدى الأنثى في السنة الثانية هو مؤشر لمعدل نموها العظمي في المستقبل أحسن مما يحصل بالنسبة للذكور[5]. وكما سيتضح لاحقا فإن هذا الاستقرار الكبير و الثبات في نمو العظام هو موازي للثبات والاستقرار في النمو الفكري.

بدايات عملية التذكر

قبل الأسبوع العاشر: يبدو الوليد البشري و كأنه قادر على تذكر حدث ظهر في أوقات سابقة، ذلك أنه يبدأ شيئا فشيئا يشعر بالملل عند تكرار ظهور المنبه. ففي تجربة، فإن الطفل قبل الأسبوع الثامن لا يجد هذا النوع من الإحساس (الملل) حتى بعد عرض المنبه عليه 16 مرة،

[1]- Cephalocaudal development.

[14]-Garn,S,M (1957) " Roentgenogrammetric determinations of body composition "

[15]-Garn,S,M (1958) " Fat,body size,and growth in the newborn".

[16]- Garn.S.M.and Rohman,C.G (1960)" Variability in the order of ossification of the boney centers of the hand and wrist" .

[17]-Acheson ,R ,M," Maturation of the skeleton" In F.Falkner (1966) Ed " Human development " .

حيث يواصل في متابعته بنفس مستوى التركيز و بنفس القوة و الطريقة التي بدأ بها حين عُرض عليه المنبه في المرة الأولى.

بعد الأسبوع الثامن، يشعر بالملل و السأم و يقوم بتحويل نظره جانبا في العرض السادس عشر. و بلغة علم النفس يكون الطفل حينها تعود الآلية. بطبيعة الحال لو حاول المربي عرض المنبه 100 مرة سوف ينظر جانبا من جراء التعب الذي يكون قد أصابه.

عملية التعود تلك إذا كانت تحدث فعلا، فإنها تعني أن الطفل يقوم بكيفية أو أخرى بتخزين صورة المنبه في ذاكرته. و مثل هذه العملية تستوجب نشاطا من قبل القشرة الدماغية. فالطفل الذي يولد بدون القشرة لا يُظهر مثل هذا التعود بسبب تكرار المنبه عددا من المرات و هو في الأسبوع العاشر من العمر. غياب التعود البصري مع طفل عادي في الأسبوع الرابع من العمر يعني أن القشرة التي تمنع أو تثبط الاستجابة وتخزين الذاكرة، تكون نسبيا غير نشطة. و القشرة الدماغية تنتعش في الأسبوع العاشر[1]. هذه القدرة على التعود تشير بأن الطفل لا بد أن يكون قد كوّن نوعا من التمثيل للمنبه.

في دراسة ميدانية طُلب من أطفال تذكر منبه خلال 24 ساعة. مجموعة أولى في الأسبوع العاشر والسادس عشر من العمر نظرت إلى كرة برتقالية تتحرك من أعلى إلى أسفل فقط لبعض الدقائق. و بعد يوم رجتع هؤلاء الأطفال إلى المخبر و معهم أطفال لم يسبق لهم أن رأوا المنبه، حيث عُرض عليهم المنبه (الكرة البرتقالية). فلوحظ أن المجموعة الأولى من الأطفال سرعان ما شعرت بالملل أسرع من المجموعة الثانية، مما يضطرنا إلى استنتاج أن المجموعة الأولى تذكرت الحادث السابق

[1]-Brackbill .Y (1971) " The role of the cortex in orienting : orienting reflex in an anencephalic infant"

(العرض الأول للكرة البرتقالية) و أن من آثار عملية التذكر طبيعة رد الفعل الذي تميزت به تلك العينة من الأطفال[1].

ظهور القدرة على تخزين تمثيل ذهني للحادث يكون في الأساس ثمرة طبيعية لعملية النضج. و الأطفال الذين يولدون من حمل عادي (مدة الحمل الطبيعية) يظهرون مثل هذه القدرة في الشهر الثاني أو الثالث من العمر. في حين أن الأطفال من ولادة مبكرة بشهر لا يتمكنون من ذلك إلا حين يدركون الشهر الرابع و هو ما يقابل لدى الطفل من ولادة عادية الشهر الثالث. المدة ابتداء من تخصيب البويضة تكون أفضل عامل للتنبؤ على القدرة على الاستجابة لتغير المنبه و تحوله من عدد الشهور التي عاش فيها الطفل في عالم مثير[2]. هناك تغيرات أخرى تطرأ في الأسبوعين الثامن و العاشر. فالطفل في الأسبوع الخامس أو السادس يسمح له أن ينظر إلى وجه أمه، فهو يميل إلى تركيز عينيه في اتجاه الخط المحيط الذي يفصل بين مقدمة الرأس و شعرها بدلا من توجيههما نحو عينيها أو أنفها[3]. لكن مع دخول الأسبوع الثامن أو التاسع يبدأ في النظر إلى وجهها و خاصة في عينيها بما يوحي أنه قد كوّن صورة عن الوجه الأساسي و أن هذه الصورة توجهه إلى الناحية التي يحب أن ينظر إليها.

الابت□امة

في الشهر الرابع يستطيع الطفل أن يتمثل الوجه البشري حيث أنه يبتسم في وجه الصورة الفوتوغرافية للوجه. و هذه الابتسامة هي ابتسامة تعرف تشير إلى أن الطفل تمكن من ربط حدث من ماضيه بصورة عن هذا الحدث. و هي إشارة إلى بداية نشأة العلاقات الاجتماعية في المرحلة

---

[1]– Super,C.M (1972) " Longterm memory in early infancy" .

[2]-Fagan,J.F.Fantz,R.I. and Miranda,S.M (1971) " Infants' attention to novel stimuli as a function of postnatal and conceptional age".

[3]– Bergman,T,Haith,M.M, and Mann,L (1971) " Development of Eye Contact and facial scanning in infants".

المبكرة من حياة الكائن البشري[1]. في مناطق مختلفة من العالم، الشهر الرابع هي الفترة التي يبتسم فيها الطفل في وجه الإنسان، حتى الوجه الغريب. و هذا يوضح أن الجهاز العصبي المركزي قد نضج بما فيه الكفاية مع الشهر الرابع بحيث أن الطفل المتوسط يكون قادرا على ربط الوجه الجديد بفكرته المسبقة عن الوجه.

7- الخوف من الغرباء

يستطيع الطفل في الأسابيع الأولى من العمر أن يبني صورة عن الأفراد الذين يصادفهم و يراهم. و طفل الشهر السابع أو الثامن يبدأ في إظهار الانشغال و الخوف من الوجوه غير المألوفة و الغرباء [2]. و طريقة الاستجابة لحالة الخوف تكون بالصراخ أو بالتوقف عن اللعب أو بالامتناع عن اللعب أو بتحريك الجسم. و في الشهر الثامن تكون الاستجابة بالخوف لدى الأطفال الأمريكيين متطرفة. في هذه الظاهرة إشارة إلى حدوث تطور في عملية النمو، حيث أصبحت الصورة القائمة أو المعروضة التي تبتعد عن الصورة المألوفة لدى الطفل تثير في هذا الأخير الاستعداد للفهم. فالطفل يحمل صورة عن الأشخاص الذين يعرف، والغرباء يشذون عنها. و إذا لم يتمكن من ربط الصورة الغريبة بواحدة من الصور التي يحمل فإن ذلك يؤدي عنده إلى حالة من القلق و الخوف.

النمو الإدراكي

1- *القدرات البصرية*

بالرغم من أن الآليات العصبية تبدأ في الظهور في الأسبوع الثالث قبل الولادة، فإن الجهاز العضلي العصبي المرتبط بعملية البصر يكون غير كامل عندما يولد الطفل. فالطفل يستطيع أن يرى الضوء،

---

[1]-Nash m A and Hay,D.F (2003) “Social relations in infancy: origins and evidence”
[2]- Bronson ,G.W (1968) “ The development of fear in man and other animals”

الظـلام، و اللون عند الولادة و أن لديه قدرة بصرية جيدة. و مـن أجـل تقييم حاسـة الطفل البصرية لا بد من ملاحظة استجابته للمنبه البصري.

يقـوم الطفـل بعمليـة الرمـش The pupillary reflex استجابـة للضـوء القـوي أو بفتـح العينين استجابـة للتخفيف مـن قـوة و حـدة الضـوء. لوحـظ ذلك حتـى مـع طفـل وُلـد ولادة مبكـرة. و هـذا يؤكـد أن الوليد البشـري حساسـا للاختلافـات فـي درجـة أو قـوة المنبـه البصـري. و رغـم أن الاستجابـة البصريـة هـي بطيئة عنـد الولادة، و لكنهـا و بعـد أيـام قليلـة مـن الولادة تظهـر كاملـة[1]. فـي البدايـة لا تُستثار إلا بالمنبه القـوي، و لكـن لاحقـا فإن درجـة أقل مـن القـوة لدى المنبـه البصـري تكـون كافيـة لاستثـارة الاستجابـة البصريـة. وهكـذا فإن الأطفـال بعمـر لا يتجاوز بعض الأيام يتمكنون مـن متابعـة بصريـة للمتحركـات. فالطفـل إذن يستطيـع متابعـة أضـواء متحركـة ممـا يوضـح أن عضـلات العينيـن تعمـل بتناسـق كافـي لاستيعـاب المنبـه. و لكـن رغـم أن حركـات العيـن هـي منسقـة فيمـا بينهـا، فإن العينيـن عنـد الولادة لا يلتقيـان عنـد نفـس المنبـه[2]. عمليـة الالتقـاء و التنسيق بيـن العينيـن التي هي أساسية للتثبت والتكيـف مـع حجـم الإدراك، هـي غائبـة عنـد الولادة، و أن تنسيقـا حقيقيـا أو تثبـت العينيـن يظهـر أولا فـي الأسبـوع السابـع أو الثامـن تقريبـا. و يتحقق ذلك مـن خـلال سلسلة مـن الحركات عشوائيـة غير ثابتـة و التي تختفـي تدريجيـا وتُستبـدل بالالتقـاء المستمـر و المتناغـم بينهـا. يبـدو أنـه بالنسبـة للشهـر الأول لا يحقـق الوليد البشري بالعينين أي ضبـط للأشيـاء مـن مسافـات مختلفـة، عمليـة تتـم عـادة بقـدرة الطفـل علـى الملاءمـة بواسطـة تغيـرات فـي آلية عدسات العين بمـا يتطابق مع المسافات المختلفة (accommodation). يبدو أن لديه تركيزا **ثابتـا مـن ثمـان أصابـع مـن** وجهـه تقريبـا. مـع بلوغـه شهرين يبـدأ فـي

6- Pratt, K. C. (1934) " the effects of repeated visual stimulation on the activity of newborn infants"
7- Wickelgren, L. W (1969) " the ocular response of human newborns to intermittent visual movement"

المواءمـة و التكيف مع مسافة الأشياء الموجودة في حقل بصره. و في الشهر الرابـع فإن كفاءتـه فـي تحقيـق هـذا النـوع مـن التكيـف تشبـه كفـاءة الراشـد. وبمجـرد إدراك الأسبـوع السادس عشـر يصبـح الوليـد البشـري قـادرا علـى ضبـط سلوك العينين بحيث يستطيع التركيز على الأشياء القريبة والبعيدة[1].

2- *محددات استثارة عملية الانتباه*

أ - عوامل الحركة، الدرجة، والإحاطة

رغـم أن التكيـف الفقيـر فـي الأسابيـع الثمانية الأولى يجعل عملية إدراك تفاصيـل الشكـل مـن بعيـد أمـرا صعبـا و لكـن الوليـد البشـري مـع ذلك يبـدي استجابـة لحركـات المنبـه و لدرجـات الضـوء المختلفـة. فالطفـل و عمـره خمسة أيـام يرضـع الحلمـة و يتوقـف مـن حيـن لآخـر إذا تحـرك ضـوء مـا خـلال حقل بصـره[2]. و يستمـر لأوقـات مختلفـة ينظـر فـي اتجـاه المنبهـات وهـذا بحسـب اختـلاف درجـة اللمعـان و الضـوء الساطـع الذي ينبعث مـن المنبـه[3]. فالطفـل إذن يستجيب للحركـة و درجـة الضـوء مـن أول يـوم يولـد فيـه. عامـل ثالـث فـي المنبـه يستلفت انتبـاه الوليـد البشـري هـو التعـارض فـي الألـوان. فإذا كـان لـون الإطـار أبيض و كان محفوفـا بخـط أسـود يكـون الطفـل عـادة مشـدودا نحـو الخـط المحيـط الذي يتميز عـن لون الحقل العام و يركـز انتباهـه قريبا مـن هـذا الخـط أكثـر مـن الأجـزاء الأخـرى للحقـل. فإذا عُـرض عليـه مثلـث أسـود فـي حقـل أبيـض، فإن عينيـه تتجهـان نحـو أطـراف المثلـث و بالخصـوص فـي الجهـة التـي يبلغ فيها التعـارض بيـن الأسـود و الأبيض درجتـه القصوى[4]. أكثـر مـن ذلك فإنـه يلتفت و يكتشف قطعـة مـن الحديـد الموضوعـة فـي اتجـاه أفقـي بلـون أسـود فـي إطـار أبيـض و أن انتباهـه يبقـى قريبـا مـن الاتجـاه

---

[139]-Haynes,H,White,B.L.and Held,R(1965) "Visual accommodation in human infants"

[2]- Haith ,M.M (1966) " The response of the human newborn to visual movement"

[3]- Hershenson , M (1964) " Visual discriminationin the human newborn"

[4]- Salapatek P and Kessen,W (1966) "Visual scanning triamgles by the human newborn"

الأفقـي، و كأنـه مشـدود أو موجـه إلـى الأماكـن المحيطـة ذات الدرجـة العاليـة مـن التعارض[1]،[2].

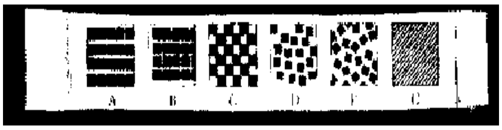
ب - مستوى التعقيد

إن الاعتمـاد علـى نسبـة الإحاطـة و الحركـة و مـدى تأثيرهمـا فـي استثـارة انتبـاه الطفـل على النحـو الذي أوضحنـا لا يساعـد علـى تفسيـر كـل سلـوك انتبـاه مـن قبـل الطفـل بعـد الشهريـن الثانـي و الثالث. إن أغلبية الأطفال بيـن أربعـة و ثمانيـة أسابيـع مـن العمـر ينظـرون لوقـت أطـول إلـى شكـل مخطـط، خاصـة إذا كـان لـون الخـط أو الخطـوط مغايـرا للـون خلفيـة الشكـل ولمـدة أقـل بالنسبة للشكل المتمركز. إلا أنـه بعـد ثمانية أسابيـع يحدث العكس. وربمـا يكـون السبـب أن الشكـل المركـزي لـه تأثيـر خـاص علـى شبكيـة العيـن الـذي يجعـل الطفـل يحافظ علـى انتباهـه كـل هـذه المـدة. و مـن المُلفت للانتبـاه أن كثيـرا مـن فصائـل الطيـور تبـدي استجابـة هروب و نفـور وتجنـب للمنبهـات الدائريـة و المتكونة مـن دوائر متحدة المركـز مثل شكـل "عيـن الثـور"[3]. وإذا كـان هنـاك احتمـال وجـود مثيـرات مساعـدة تبقـي الانتبـاه فطريـا كوظيفـة لأشكـال عصبيـة حركيـة محـددة بيولوجيـا، إلا أننـا فـي وضـع لا غنى فيـه عـن معطيـات إضافيـة للتمكـن مـن الوقـوف علـى الأسبـاب الحقيقية الكامنـة وراء اختيـارات الطفل المفضلة في العملية الانتباهية.

هنـاك فرضيـة شائعـة تؤكـد علـى أن المثيـرات يمكـن أن تكـون منظمـة فـي بعـد مـن التعقيـد، بحيث ينتبـه الأطفـال لمـدة أطـول للمنبهـات التي هـي متوسطـة فـي درجـة التعقيد. والسؤال العملي الذي ينبغـي أن يُطـرح فـي هـذه الحالـة : مـاذا نعني بالتعقيـد؟. و هو سؤال ليـس مـن السهـل تقديم إجابـة

[1]- Haith ,M,M (1968) " Visual scanning in infants"
[2]-Salapatek,P(1968) "Visual scanning of geometric figures by the human newborn"
[3]- Blest, A. D (1957) "The function of eyespot patterns in the Lepidoptera"

حاسمة له. إذ لا بد من الأخذ بعين الاعتبار عدد العوامل غير المرئية والمتضمنة في المثيرات و المنبهات حين نريد تقدير و قياس درجة التعقيد التي تتصف بها هذه المنبهات و تلك المثيرات. فنعتبر اللوحة المكونة من 16 مربعا باللونين الأبيض و الأسود أكثر تعقيدا من مثيلتها المكونة فقط من 9 مربعات. كذلك فإن التنوع هو بدوره عامل أساسي في الحكم على مستوى التعقيد. فكلما تباينت العوامل المندمجة في المنبه اختلفت كلما زادت طبيعة المنبه تعقيدا. فالدائرة التي تحتوي على ثلاث نجوم و ثلاثة مربعات و ثلاثة مثلثات تكون بدون شك أكثر تعقيدا من دائرة بها تسعة مثلثات فقط بالرغم من أن الدائرتين تحتويان على نفس عدد العوامل. إن التجارب التي اعتمدت هذا النوع من المنطلقات لمفهوم التعقيد انتهت إلى أنّ مع تقدم الأطفال في السن، فإنهم ينظرون لمدة أطول إلى المنبهات الأكثر تركيبا و تعقيدا[1]. و المثال الوارد في دراسة ***فانتز*** Fantz يؤكد ذلك[2] وبالخصوص أن مدة التركيز تباينت تحت تأثير درجة التعقيد التي تميز به كل شكل من الأشكال الست التالية:



وجاء الاختلاف في مدة التركيز البصري لدى الوليد البشري الذي لم يبلغ بعد 48 ساعة من العمر على النحو التالي:

A : 16 % , B : 23 % , C : 16% . D: 18 % , E: 20 % , G: 6 %

كما أن مدة التركيز من قبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 أشهر كانت كالتالي:

A : 14% , B : 16% , C : 21% , D : 18% , E : 21% , G : 12%

1- Brennan , W. M , Ames , E. W and Moore , E. W (1966) " Age differences in infants' attention to patterns of different complexities"

2- Fantz (1965) " Visual perception from birth as shown by pattern selectivity"

و لكن توجد تفسيرات بديلة لهذه النتائج، حيث من الممكن أن تكون المحددات الأولية وراء الانتباه المثبت و المركز خلال الأسابيع الأولى من حياة الكائن البشري هي" الحركة " و" الإحاطة " ممزوجة بعنصر المساحة القصوى أو الطول الأقصى للحد أو الحاشية. و على العموم فقد أشارت نتائج التجارب التي أجريت على عينات من الأطفال أنهم يمنحون مدة الانتباه الأطول إلى المنبهات التي تحتوي على حجم كبير من التعارض بين اللونين الأبيض و الأسود و لكن بشرط أن تكون موجودة على المساحة القصوى[1].

إن القدرة على البصر بصورة كاملة و ناضجة تأخذ وقتا أطول للنمو مقارنة مع باقي الحواس. فعندما يفتح الوليد البشري عينيه في أول الأمر يكون مجال تركيزه تقريبا في حدود 9 إنشات أو تقدر تقريبا بالمسافة الموجودة بينه و بين وجه أمه خلال عملية الرضاعة. و تكون عضلات العينين ضعيفة مما يجعل التنسيق بينهما محدودا. و لا يستطيع الطفل أن يغير التركيز في العين إلا بعد أن يقارب الشهرين كما ليس في وسعه تكييف شكل العدسة و تغييرها تحقيقا لمستوى التركيز الذي يتطلبه قرب الأشياء أو بعدها إلا بعد أن يقارب الأربعة أشهر. و حدة الطفل البصرية تمثل 25/20 . بمعنى أنه يستطيع أن يرى الأشياء من 20 قدم في مقابل 150 قدم التي بإمكان الإنسان الراشد أن يرى منها الأشياء. و مع نهاية السنة الثانية تصبح حدته البصرية في مستوى حدة الراشد. بين الشهر 6 و 8 تبدو قوة الإدراك وعمقها في حالة نمو و تطور و يحدث ذلك في نفس الفترة التي يبدأ الطفل فيها عملية الحبو[2]. و أظهرت العديد من الدراسات

[1]- Karmel , B.Z (1966) " The effect of complexity , amount of contour , element size and element arrangement on visual preference behavior in the hooded rat , domestic chick , and human infant"

[2]- M.Fogiel (1980) مرجع □ابق p.419-414

أن الأطفال يطيلون من مدة التركيز على بعض المنبهات في حين لا يحصل ذلك مع منبهات أخرى. ومثال على ذلك فهم ينظرون إلى الأشياء المتحركة لوقت أطول مما يفعلون مع الأشياء الثابتة. كذلك بإمكان الأطفال تحديد جهة و مصدر بعض الأصوات. فالصوت المنخفض يتجاوب معه الطفل بالهدوء و السكينة بينما يأتي الصوت المرتفع مستثيرا لاستجابة عنيفة. بل إن عملية التجاوب مع المنبه البصري تتحسن عندما تصاحبها منبهات صوتية[1]. كذلك يكون الوليد البشري في أيامه الأولى حساسا للرائحة. فعندما يجابه رائحة كريهة، يُبعد رأسه عن الجهة التي تنبعث منها تلك الرائحة. أما الاستجابة للذوق فهي غير بارزة بشكل واضح، بالرغم من أنه بعد أسبوعين يظهر تفضيله الواضح للسكر على الملح. كما أثبتت الكثير من الدراسات أن الوليد الجديد يمارس درجة عالية من التحمل لعمليات التنبيه المزعجة أو المؤلمة و هذا يثبت بوضوح أن حساسيته للتنبيه اللمسي تكون في هذه السن ضعيفة. عند ما يبلغ عمره الشهر السادس يكتمل نمو إدراكه و يصبح كثير الشبه بإدراك الكبار[2].

نمو الطول و الوزن

في الجدول التالي تفاصيل حول طول و وزن الطفل من الجنسين خلال السنتين الأولى و الثانية.

[1]- Doyle, M. C and Snowden, R. J (2001) " Identification of visual stimuli is improved by accompanying auditory stimuli : The role of eye movements and sound location".
[2]- M.Fogiel (1980) مرجع سابق p.419-420

الجدول 1 : طول و وزن خلال الطفولة الأولى				
العمر بالشهور	الطول(بالإنش)		الوزن(الرطل الانجليزي)	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
0	20	19.3/4	7.1/2	7.1/2
6	26	25.3/4	16.3/4	15.3/4
12	29.1/2	29.1/4	22.1/4	21
18	32.1/4	31.3/4	25.1/4	24.1/4
24	34.1/2	34	27.1/4	27

النمو الحركي

أهم إنجاز يتحقق على مستوى العملية الحركية يتمثل في القدرة على المشي. فالقدرة على المشي هي أهم ميزة لعملية النمو في هذه المرحلة. ومعروف أن مهارات حركية عديدة يسبق التحكم فيها قبل البدء في المشي مثل الحبو و الجلوس و المسك و التسلق أو الصعود. كذلك فإن التوازن أثناء الحركة يزداد و اعتبر ***جيزل*** Gesell أن النمو الادراكي و الحركي يتقدمان بشكل ملفت للنظر بين 3 و5 سنوات. و وجد أن المهارات الادراكية والحركية مرتبطة ببعضها. فسجل أن طفل الثالثة يمكنه أن يرسم دائرة وخطا مستقيما بينما يكون طفل الثانية عاجزا عن القيام بذلك. في السنة الرابعة يستطيع الطفل أن يرتدي اللباس وأن يزر ثوبه. في السنة الخامسة بإمكانه أن يرسم المثلث و المنشور وكذلك لباس الحداء[1]. و أثبتت الدراسة الميدانية أن عملية النمو الحركي بالرغم من وجود اختلاف في سن ظهور المهارات الحركية، تظل عموما ثابتة نسبيا. فقد اتضح من دراسات ***شارلي***Shirley أن تشابها كبيرا يميز مراحل النمو الحركي التي يمر بها

[1]- Gesell, A (1925) : ذكره فوجيل في Fogiel (1980) **(مرجع سابق) ص.**427

الأطفال. و بالنسبة للخمسة عشر شهرا الأولى فإن غالبية الأطفال تنمو قدرتهم على الحركة على النحو المبين في الجدول التالي:

الجدول 2 : مرا□ل النمو ال□ركي خلال 15 شهرا الأولى	
ال□لوك ال□ركي	العمر بالشهور
Fetal posture وضع الجنين	الولادة
Chin up الذقن إلى أعلى	1
Chest up الصدر إلى أعلى	2
Reach and miss ي□اول الوصول و لا ي□تطيع	3
Sit with support يجلس بم□اعدة	4
يجلس على ال□جر و يقبض على الشيء Sit on lap , grasp object	5
يجلس على كر□ي و يقبض على شيء يهتز Sit on high chair, grasp dangling object	6
sit alone يجلس بمفرده	7
Stand with help يقف بم□اعدة	8
يقف مم□كا بالأثاث Stand when holding on to furniture	9
Creep ي□بو	10
Walk when led ي□ير عندما يُقاد	11
ينهض م□تندا على الأثاث Pull to stand by furniture	12
Climb stair steps يت□لق درجات ال□لم	13
Stand alone يقف بمفرده	14
Walk alone ي□ير بمفرده	15

و من قناعة *شارلي* الراسخة أن الدرجة العالية من ثبات التسلسل في عملية النمو الحركي مرتبط بالقانون الذي يحدد اتجاه النمو من الرأس نحو القدم[1] و أن ذلك لا يمكن أن يكون سوى مبدأ بيولوجي أساسي في النمو لدى الكائن البشري بالخصوص.

[1]- Law of Cephalocandal development

أهمية الأمومة و تأثيرها على نمو الطفل

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الأمومة في حياة الطفل و حجم تأثيرها البالغ على نموه الجسمي و النفسي و الاجتماعي.

سجل الباحث ***بيتز*** Spitz ارتفاع عدد الوفيات بمعدل أكبر في أوساط الأطفال الذين يعيشون في المؤسسات الاجتماعية مقارنة مع عدد الوفيات في أوساط الأطفال الذين يعيشون في أسرهم و مع ذويهم، كما لاحظ أن التأخر في النمو الجسمي و النمو النفسي و الانفعالي يميز أطفال المؤسسة بصورة ملفتة للانتباه، زيادة على ما يُعرفون به من حالات الانطواء والاضطراب بدرجات كبيرة لا يعرفها الأطفال الذين تحتضنهم أسرهم الطبيعية[1]. و لاحظ الباحثان ***شافار*** و ***إيمارسون*** Schaffer and Emerson أن تجاوب الأم مع طفلها و استجابتها لصراخه، زيادة على التنبيه و الإثارة التي توفرها له هي الأساس الذي تستند عليه عملية النمو الانفعالي العادي[2]. ذلك أن وجود الأم مع الطفل في ظل علاقة تبادلية معه لها آثارها المصيرية في حياته. و دراسات ***هارلو*** Harlow حول القردة الذين أبعدوا عن أمهاتهم عند الولادة هي بدورها تؤكد على وزن الأم و وزن مساهمتها في حياة أطفالها. ففي متابعة حالة قردة عُزلوا عن أمهاتهم، و وُضعت أم اصطناعية في المكان الطبيعي للأم بحيث أن في نفس القفص وُضعت أم بديلة مصنوعة من مادة الحديد، و أم بديلة ثانية مغطاة من القش الرطب و اللين. و في أربعة أقفاص تحمل الأم الحديدية زجاجة لبن بحلمة. في أربعة أقفاص أخرى كانت مع الأم المغطاة بالقش اللين زجاجة لبن. و كانت رغبة ***هارلو*** معرفة مع أي النماذج المعروضة ينمي وليد القردة تعلقه و ارتباطه. و توقعاته أن التعلق يكون تجاه النموذج

---

[1]- Spitz .R.(1965) "The first year of life".
[2]-Schaffer. H. R and Emerson, P.E(1964) "The development of social attachments in infancy"

الذي يحمل زجاجة لبن. و النتيجة التي تأكدت خلال كل المحاولات هي أن صغار القردة اقتربوا في وقت الطعام من النموذج الحامل للزجاجة، و في كل الأوقات الأخرى فضلوا مصاحبة النموذج من القش اللين. و لاحظ ***هارلو*** أن القرد الصغير، عندما يكون جائعا يحاول أن يحصل على اللبن من الزجاجة التي توجد مع الأم الحديدية و في نفس الوقت ملتفتا إلى الأم المصنوعة من القش. و خلص ***هارلو*** إلى أن تقديم الطعام لا ينمي بالضرورة تعلقا بين الطفل و أمه. و قد قام ***هارلو*** بقياس درجة التعلق من ناحيتين. أولا بتقدير المدة التي يقضيها القرد الصغير مع كل نموذج، حيث لاحظ أن خلال 25 يوما، بقي 12 ساعة مع الأم ذات الثياب اللينة بينما قضى وقتا قليلا مع الأم الحديدية. ثانيا، باستعمال منبه يثير الخوف والفزع مما يترتب عنه هروب نحو نموذج من الأمهات. لاحظ أن القرد الصغير يهرع نحو الأم المغطاة بالثياب بغض النظر عن أيهن كانت معها قارورة اللبن. كما لاحظ أن في غياب الأم المغطاة بالثياب عند ظهور المنبه المثير للخوف فإن الحيوان الصغير يزداد قلقا و ينزوي خائفا. واستنتج أن الاتصال المريح هو متغير مهم في تكوين العلاقات بين الأم وطفلها. وفي دراسات أخرى استطاع ***هارلو*** أن يظهر أن القردة الذين حُرموا من الأم البديلة حتى من تلك المغطاة بالقش خلال الشهور الثمانية الأولى ظلوا عاجزين لاحقا عن تكوين أي تعلق مع الأم البديلة. بالإضافة إلى ذلك فإن القردة الذين قضوا نفس المدة الزمنية في عزلة تامة كانوا بعد ذلك غير قادرين على تحقيق أي اتصال أو احتكاك حتى مع القردة القريبين منهم[1].

[1]- M.Fogiel (1980) **مرجع سابق** p.421-22

هكذا يتضح لنا مرة أخرى كيف تأتي أهمية الأمومة لتستثير النمو الانفعالي و الاجتماعي الصحيين لدى أطفالها. و لا شك أن غيابها يترك بصمات قد تبقى بعض آثارها مدى الحياة.

الانفعالات والطفولة الأولى

من الأوائل الذين بحثوا في موضوع الانفعالات في هذه المرحلة المبكرة من عمر الكائن البشري الباحث الأمريكي ***واطسن*** Watson[1]. فقد وصف الانفعال بالموقف أو الظرف الذي يؤدي إلى ظهوره. فالظروف الخطيرة تجر إلى حالة الخوف والظروف المولدة للإحباط تؤدي إلى الغضب. و تحدث عن وجود ثلاثة أنواع من الانفعالات لدى الطفل: الخوف، الغضب، و الحأب. و بنى حكمه هذا على استجابات الأطفال تجاه مختلف المنبهات المثيرة للانفعالات. مع وجود دلائل واضحة تؤكد الاختلاف في الاستجابة الانفعالية بين الذكور و الإناث[2].

طريقة أخرى لوصف الانفعال تكون بالتركيز على السلوك المادي الملاحظ أو على التغيرات التي تطرأ على الجسم كملامح الوجه. فالسلوك العنيف قد يكون تعبيرا عن حالة من الغضب، كما أن التراجع أو التردد في الموقف قد يدل على حالة من الخوف يعيشها الفرد، و في المقابل يؤشر السلوك اللطيف و اللين و الأقل عنفا على معاني المودة والحب التي تنبعث من ذات الفرد و أعماقه.

و يعتقد بعض الباحثين أن الأفراد يعايشون الانفعالات في حالة وعي تام[3]. و على عكس ***واطسن*** فإن ***بريدجز*** Bridges يرى أن الطفل عند الولادة يملك انفعالا عاما واحدا يمكن أن يوصف بالإثارة و الاهتياج.

1- Watson ,J. B.(1928) " Psychological care of infant and child".
2-Evers,C.A.M.,Fisher,A.H .,Rodriguez Mosquera,P.M and Manstead, A.S.R (2005) " Anger and social appraisal : A "spicy" sex difference ?" .
3-Bridges (1931) "Social and emotional development of the preschool child"

هذا الانفعال الخام يتحول تدريجيا إلى انفعالات خاصة. ففي الشهر الثالث يستطيع الطفل أن يعبر عن المتعة و حالة عدم الرضى[1]. في الشهر السادس الإحساس بعدم المتعة يتوزع إلى الخوف و الاشمئزاز و الغضب. مع السنة الأولى تتوزع المتعة إلى حب و كراهية. و يعتقد *بريدجز* أن الطفل الذي بلغ السنتين تكون انفعالاته توسعت و تنوعت بما فيه الكفاية بحيث يستطيع أن يعبر عن كل الانفعالات التي يتعاطاها الراشد[2].

---

[1]- pleasure and dissatisfaction

[2]- Bridges (1931) مرجع سابق

III- الطفولة الوسطى (6 إلى 8 سنوات)

النمو الجسمي

نلاحظ بالخصوص فروقا في معدل النمو و في الطول و الوزن بين الذكور و الإناث. فمن الولادة حتى سن ما قبل الدخول إلى المدرسة يكون معدل النمو عند الجنسين متشابها رغم أن الإناث تكون أقل بقليل من الذكور في الطول و الوزن. في سن السادسة تكون البنات أقصر بـ ¾ من الإنش وأخف وزنا من البنين برطلين. وفي سن العاشرة يتناسب معدل النمو للبنات مع معدل النمو للبنين و لكن سرعان ما تتقدم الفتاة في الطول. في سن الثانية عشر تصبح الفتاة عادة أطول قليلا من الولد. و بين11 و 12 تتقدم البنت في الوزن حتى تتجاوزه بثلاثة أرطال في سن الثالثة عشر. وكما هو مفصل في الجدول 4 لا يتجاوز الذكر الأنثى في الطول إلا حين يصبح عمره ثلاثة عشر سنة و نصف كما أنه لا يتجاوزها في الوزن إلا حين يكون عمره أربعة عشر سنة و نصف.

الجدول4: نمو الطول والوزن: درا□ات مع عينات من أطفال أمريكيين[1]				
العمر بال□نوات	الطول (بالإنش)		الوزن (بالرطل الإنجليزي[2])	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
6	46.1/4	45.1/2	48.1/4	46.1/2
6.1/2	47.1/2	47	51.1/4	49.1/2
7	49	48	54	52.1/4
7.1/2	50	49.1/4	57	55.1/4
8	51.1/4	50.1/2	60	58
8.1/2	52.1/4	51.1/2	63	61
9	53.1/4	52.1/4	66	63.3/4
9.1/2	54.1/4	53.1/2	69	67
10	55.1/4	54.1/2	72	70.1/4
10.1/2	56	55.3/4	74.3/4	74.1/2
11	56.3/4	57	77.1/2	78.3/4
11.1/2	57.3/4	58.1/4	81	83.1/4
12	59	59.3/4	84.1/2	87.1/2
12.1/2	60	60.3/4	88.3/4	93.1/4
13	61	61.3/4	93	99
13.1/2	62.1/2	62.1/2	100.1/4	103.3/4
14	64	62.3/4	107.1/2	108.1/2
14.1/2	65	63	114	111
15	66	63.1/2	120	113.1/2
15.1/2	66.3/4	63.3/4	125	115.1/4
16	67.3/4	64	129.3/4	117
16.1/2	68	64	133	118
17	68.1/2	64	136.1/4	119
17.1/2	68.1/2	64	137.1/2	119.1/2
18	68.1/2	64	139	120

و من الفروق الجنسية الملاحظة في هذا المستوى أن نمو العضلات والعظام المشار إليه آنفا يكون أكثر سرعة عند الذكور. كما نسجل مع الذكور نقصا واضحا و بالغا في نمو النسيج الدهاني، مع زيادة نمو العضلات و العظام. في مقابل الإناث التي تظل تحافظ على مستوى من الكثافة في هذا النسيج لمدة أطول.

[1]- M.Fogiel (1980) مرجع □ابق p.435

[2]- رطل إنجليزي (one pound)= 453 غرام

خلال هذه الفترة من العمر تنمو المهارات الحركية أكثر فأكثر وتتحسن و يصبح الطفل، مع نهاية هذه المرحلة، متحكما بصورة مطلقة تقريبا في عضلاته الكبيرة. أما ضبط العضلات الصغيرة فإنه يتحسن بصورة ملحوظة. نلمس ذلك بالخصوص في الفترة التي تسبق الدخول المدرسي. وهنا أيضا نسجل بعض الفروق الجنسية الواضحة في القدرة على استعمال العضلات الحركية في عمليات القفز و المسك و المحافظة على "رتم" الحركة و تناغمها.

إن وقت تسجيل رد الفعل يلعب دورا مهما في نمو القدرات الحركية. ويمكن تحديد وقت رد الفعل بالفاصل الزمني بين ظهور المنبه و بداية الاستجابة للمنبه. و مع تحسن و تطور قدرات الطفل الحركية فإن وقت الاستجابة بدوره يتحسن. فكلما تقدم عمر الطفل فإن هذه المدة الزمنية تتقلص و نسبة ردود الأفعال المسجلة خلالها ترتفع، حيث يكون بإمكانه الدخول في أنشطة سريعة أو أنشطة تتطلب تسجيل رد الفعل بسرعة. و قد لاحظ ***ويتينج*** Whiting أن المدة لتسجيل الاستجابة لطفل السنة الخامسة تكون أطول من مدة تسجيل الراشد لها[1].

النمو الانفعالي و الميول

تتجه الحياة الانفعالية نحو الثبات و الاستقرار، و يبدأ الطفل في تجميع انفعالاته حول مواضيع كثيرة لتكوين العواطف. و تنجم حالة الثبوت الانفعالي الذي هو الطابع المميز هذه المرحلة من:

أ - *اتساع دائرة اتصالاته و تشعبها*. و هذا التنوع في الاتصالات لا يسمح له بتركيز حياته الانفعالية في أمر واحد بل يضطره إلى توزيعها. ومن خلال عملية التوزيع تلك يحدث تخفيف في حدة و شدة الانفعالات.

[1]- Whiting H.T(1969): 436 **ذكره فوجيل في** (Fogiel (1980 **(مرجع □ابق ص.)**

ب- *ميل الطفل للتنافس*. و لعل مؤسسة رياض الأطفال تعطيه مجالا للدخول في التنافس الهادف المنظم و المهيكل، كما أن الألعاب التي يمارسها بكل عفوية و حرية تعرض له فرصا أخرى لإشباع هذه الرغبة وهذا الميل.

ج- *التنظيم الملحوظ في علاقاته الاجتماعية و في الاستجابة للميول*. كما تبرز لدى طفل السابعة قيمة السيطرة على الانفعالات، و هو تحول نوعي في عملية النمو.

بالنسبة للميول، يظهر اهتمام طفل هذه المرحلة بالتعبير عن نفسه وبالرغبة في إشباع ذاته و ذلك من خلال تعاطي اللعب الإيهامي و الأعمال اليدوية و الأنشطة العملية بصفة عامة.

النمو الاجتماعي

من العناصر البارزة في علاقة الطفل بأمه العاطفة القوية و الحب والتعلق و الطاعة. و إذا كان طفل هذه المرحلة يفتخر بأمه و يعتز بها داخل المجتمع الذي يعيش فيه، فإنه مع ذلك يرفض أن يلتمس في هذه السن مساعدتها له في الأمر الذي يستطيع القيام به و ذلك لاعتزازه الشديد بنفسه كذلك. أما علاقته بأبيه فهي تقوم على أساس الاحترام و التقدير الذي يكنه له كما يتفاعل فيها إعجابه به والخوف منه بطريقة تحقق في الظروف العادية توازنا في التوجه العام لشخصية الطفل. فهو إلى حد ما ينظر إلى الأب على أنه الإنسان الذي يعرف كل شيء. هذه القناعة تعزز فيه شعور الإعجاب به. يلاحظ كذلك التصاق طفل هذه المرحلة بأسرته و ميله إلى زيادة أفرادها. وذلك يحدث نتيجة ظهور حاجة الطفل إلى التعامل مع الغير و مع الآخرين و التي تزداد في حدتها، و استجابة منه لنداء الفطرة الذي يدعوه بإلحاح إلى الاستعداد للدخول في الحياة الاجتماعية بعمق أكبر وكثافة أوسع. و يستطيع أن يشترك في اللعب مع جماعة تتكون من

خمسة عناصر، إلا أن هذه الجماعة مهددة بالتفكك في أية لحظة نظرا لأن الأطفال في هذه السن لا يهتمون سوى بالدخول في النشاط و تعاطي اللعب مع أفراد آخرين و لا يحرصون على كيان الجماعة والمحافظة عليها. فهم "يستغلونها " حين تكون قائمة و موجودة كواقع ماثل أمامهم و لا يرتبطون بها إلا في هذا السياق و من أجل تحقيق هدفهم الآني.

النمو العقلي

يدرك الطفل في هذه المرحلة موضوعات العالم الخارجي من حيث اتصالها ببعض و علاقة بعضها ببعض. و في العام السابع يتميز إدراكه بالصبغة الكلية. أي يصبح مدركا للأشياء و الموضوعات ككل و لا يعنى كثيرا بالجزئيات التي يتركب منها هذا الكل. و الكلمات لا تعني شيئا لدى طفل هذه المرحلة إلا إذا ارتبطت بخبرة حية عنده. و يستعين في تفكيره بالصورة البصرية للأشياء التي يلاحظها في حياته اليومية. ثم يبدأ تفكيره في الاصطباغ بالصبغة الواقعية و عدم الاعتماد على ما تنسجه مخيلته، مع الميل إلى التذكر الآلي. في هذه الفترة يكون الطفل بطيئا في عملية التعلم وسريعا في نسيان ما تعلمه. كما أن طفل السادسة و السابعة ليس في مقدوره تركيز انتباهه على موضوع معين مدة طويلة، خاصة إذا كان الأمر يتعلق بحديث أو خطاب شفهي يوجه إليه.

IV -الطفولة المتأخرة (9إلى12 □نة)

النمو الانفعالي

تتميز بأنها مرحلة ثبات و استقرار انفعالي. و مما يمكن ملاحظته عدم ظهور نوع معين من الانفعالات. يحاول الطفل في هذه السن السيطرة على نفسه، فلا يسمح لانفعالاته أن تفلت من قبضة تلك السيطرة[1]. وغالبا ما يتجاوب مع مثير الغضب بالاعتداء اللفظي. كذلك فإن ميله نحو المرح ملاحظ بشكل واضح. فهو يقدر الروح المرحة و يطرب للنكتة اللطيفة.

بالنسبة للميول فهي تبدأ في التخصص كما أنها تصبح أكثر واقعية وأكثر موضوعية مما كانت عليه قبل هذه المرحلة. فلم يعد الطفل يهتم بنفسه أي بمشاعره أو حركاته الخاصة بل أصبح يهتم بأشياء معينة في العالم الخارجي كالمهن المختلفة أو يسجل ميلا نحو أنواع من المعرفة كالهندسة أو الطب أو الطيران. و يظل طفل هذه المرحلة مشدودا كما كان الشأن من قبل إلى ما هو عملي.

النمو الاجتماعي

يحتك طفل هذه المرحلة بوسط الكبار (الولد في وسط الرجال والبنت في وسط النساء). و يشعر الطفل بفرديه أكثر فأكثر بأنه متميز عن غيره من الأفراد. لا يميل الطفل في هذه السن إلى الاختلاط بالطفل من الجنس الآخر، و لذلك نشاهد في الغالب الأولاد مع بعض و البنات مع بعض. أما لعب أطفال هذه المرحلة فطبيعته العامة أنه لعب فردي. و لا

[1]-Oaksford., Carlile and Moore (2004) " Effects of reasoning , prior mood , and personality on emotion"

بـد أن نذكـر هنـا بالـدور الخطيـر الـذي يقـوم بـه الأبـوان خاصة في كيفية تقديمهما لعلاقة أحدهما بالآخر و صور المعالجة للخلافات الدائرة بينهما[1].

النمو العقلي

ينمـو الذكـاء مطـردا حتـى سـن 12. و فـي التاسعـة و العاشـرة مـن العمـر يتقـدم البنيـن البنـات فـي الذكـاء بحوالـي نصف سنـة. و يمكـن بسهولـة تسجيـل حضـور فـروق فـي الذكـاء بيـن أفراد العمـر الواحـد و الجنـس الواحـد. وإن طفـل هـذه المرحلـة يتميـز بالقـدرة علـى التفكيـر (محـاولات تفسيـر[2]). مـن السنـة السابعـة إلـى السنـة الحاديـة عشـر تنمـو لديـه القـدرة علـى الاحتفـاظ بالانتباه الإرادي حول الموضوع المعين. و حتـى سـن التاسعـة يميل نحو الحفظ الآلـي، لكـن بعـد التاسعـة يمـارس عمليـة التفكيـر عـن طريـق الفهم. والطفل يفكر بواسطة الصور البصرية فهو بصري أولا و قبل كل شيء.

النمو اللغوي

أ- *مرحلة التعبير المبكرة*: تتميز عموما بالصيحة و الصراخ.

ب- *مرحلة فهم اللغة*: المرحلـة الثانيـة فـي النمو اللغوي هي مرحلة فهم الطفـل للغـة الآخريـن. فالطفـل يفهـم اللغـة التي يسمعهـا قبـل أن يتمكـن مـن النطـق بهـا بوقـت طويـل. و قـد وجـد ***جيزل*** Gesell أن نصـف الأطفـال أو أكثـر فـي الشهـر التاسع مـن العمر تبدو منهـم حركات تمثـل عمليـا استجابتهم لكلمـات خاصـة، ممـا يـدل علـى فهمهـم للأسئلـة التـي توجـه إليهـم. وعنـد اختبـار أطفـال مـن الشهـر الثامـن عشـر إلـى الشهـر الرابـع و العشريـن، لاحـظ أن نسبـة كبيـرة مـن الأطفال الأكبر سنـا يشيرون إلى شيء فـي صـورة بسيطـة نسبيـا إجابـة على السـؤال "وريني القطـة "، و مـن سنتيـن إلـى ثـلاث سنـوات يمكـن للأطفال أن يتجاوبـوا مـع أوامـر تقدم لهم شفـويا مثـل " ضـع الكـرة **على**

[1]- Harold (2001) " Not in front of the children ? How conflict between parents affects children?"

[2]- Phelps (2006) "Helping children think : Gaze aversion and teaching" .

الصندوق " و " ضع الكرة **في** الصندوق " مع إدراك الفارق الدقيق و ما هو مطلوب من خلاله.

ج- مرحلة نمو معاني الكلمات: الأشياء و الحوادث و الأشخاص والمواقف المختلفة، سواء كانت بسيطة أو مركبة، تحمل دلالة و معنى بالنسبة للطفل و ذلك تبعا لخبرته معها. فلو سألنا الطفل في الرابعة أو الخامسة من العمر عن معنى كلمة " كرسي" لأجاب "الكرسي أجلس عليه"، أو عن معنى كلمة "سيارة" لأجاب " السيارة أركب فيها ". و مما يطور قدرة الطفل على تعلم الكلام الشفوي ارتباط الكلمة بما يريده الطفل وما يرغب الحصول عليه. فكلمة "ماء" أو كلمة " أشرب" تصبح ذات أهمية لديه لأنه يكتشف أن هذه الكلمة تساعده على الحصول على شيء لا يستطيع الحصول عليه هو بنفسه.

يستعمل الطفل في أول الأمر كلمة تدل على جملة كاملة، فإذا قال "ماء" أو "مبو" فمعناها "أريد أن أشرب ماء". ثم تتوسع مهارة الطفل اللغوية بعد ذلك فيستعمل كلمتين معا بدلا من كلمة واحدة. يتمكن بعض الأطفال من ذلك في الشهر الثامن عشر وعدد قليل منهم يستعمل في الثانية من العمر الضمير " أنا " أو " أنت " بطريقة صحيحة. و يستطيع 75 في المائة منهم ذلك في سن الثالثة.

د- نمو الحصيلة اللغوية: يقدر ***ترمان*** تبعا للعينات من الكلمات التي استعملت في اختبار " *استانفورد- بينيه*" أن الحصيلة اللغوية في السنة الثانية يبلغ 2600 كلمة، و في السنة العاشرة 5400 كلمة و في سن الثانية عشر 7200 كلمة.

و تباين الأطفال تباينا كبيرا في قدرتهم على فهم الألفاظ المختلفة وفي قدرتهم على استخدام هذه الألفاظ في التعبير. و قد يفهم الطفل الكثير من الألفاظ و لكنه لا يستطيع أن يستخدم سوى العدد المحدود منها.

الجدول3: الرصيد اللغوي خلال ال□ت □نوات الأولى		
العمر بالشهور	الرصيد اللغوي العام	عدد الكلمات المكت□بة في المر□لة
10	1	1
12	3	2
15	19	16
18	22	3
21	118	96
24	272	269
36	896	624
48	1540	644
60	2072	532
72	2562	273

أ□ئلة الأطفال

تصطبغ أسئلـة الأطفـال فـي بداية ممارسـة قدرتهم علـى التحدث والحـوار بصبغـة انفعاليـة عاطفيـة تدور فـي الغالـب حـول رغباتهم و حـول الأوامـر التـي توجـه إليهـم. و هـي تهدف، بيـن السنـة الأولـى و السنـة الثانيـة إلـى معرفـة الأشيـاء و الصـور التـي تثيـر اهتمامهم، ثـم تتطـور فيمـا بين الثالثة والرابعـة إلـى الرغبة فـي فهـم المواقـف التـي يعاينـون فـي واقعهـم المباشـر. ويقتـرن هـذا التطـور بنمـو قدرة الطفـل علـى التذكـر و ربـط الموقـف القائـم بالخبـرات التي مرت به من قبل.

الخلاصــة

إن المتتبع لأحوال الطفولـة عبـر مختلـف مراحلهـا يلاحـظ أنهـا محتضنـة فـي سيـاق حركـة نمائية شاملـة لا تعرف توقفـا و أن كـل عنصـر مـن عناصرهـا تـدب فيـه الحيـاة و يتطـور نحـو الأفضـل. و علـى هـذا الأسـاس، يُنتظـر مـن الذيـن يشرفـون علـى حيـاة هـؤلاء الأطفـال أن يتحسسـوا احتياجاتهـم المرحليـة ويحققـوا التجـاوب معهـا على الأقل بالحد الذي يحـول دون تعثـر هـذه العمليـات

أو حصول اضطراب فيها، علما بأن كل خدمة تقدم في وقتها تدفع الفرد بالضرورة نحو إمكانية أكبر لتحقيق استقلاليته و التحرر من تبعيته لغيره كما أن تجاهل مثل هذه الحاجات و عدم تمكينه من إشباعها من شأنه أن يمد في عمر التبعية و عدم قدرة الفرد على الاندماج في الحياة الاجتماعية.

الفصل الرابع:

مر□لة المراهقة

تمهيـد

تُحسب بدايتها عادة ببداية البلوغ الجنسي. هذا الأخير يتفاوت فيه الأفراد تفاوتا كبيرا. وتختلف بدايتها و نهايتها باختلاف الأفراد و الجماعات ومن بيئة لأخرى. و نظرا لأهمية هذه المرحلة في حياة الإنسان فقد اعتبرها بعض علماء النفس ميلاد جديد للفرد. و تعرف عند الذكر ببدء الإفرازات المنوية و بعض الخصائص الجسمية كطول الأطراف وظهور شعر الدقن و غلظ الصوت. أما بالنسبة للأنثى فتعرف مرحلة المراهقة عندها ببدء ظهور الحيض بالإضافة إلى بعض الخصائص الجنسية المرافقة كبروز الثديين و استدارة الرقبة و نعومة البشرة. و الملاحظ في الغالب أن الأنثى تسبق الذكر في الدخول إلى هذه المرحلة.

و المراهقة هي مرحلة معقدة نسبيا ترتبط ارتباطا وثيقا بالوضع الحضاري السائد في المجتمع الذي يعيش فيه المراهق، و لذلك فإنها تعرف صورا و أنماطا متعددة تختلف من بلد لآخر حسب الثقافات الموجودة والعادات المتبعة.

دراسة مرحلة المراهقة

هذه المرحلة حظيت باهتمام العديد من الباحثين و قد تناولوها بالدراسة و البحث من جوانب متعددة و بتصورات متباينة. و من الاتجاهات التي كانت المراهقة إحدى أهم موضوعات اهتماماتها نذكر:

1 - الاتجاه البيولوجي

أسسه *تانلي هـال*[1]، و يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن التغيرات السلوكية التي تحدث خلال المراهقة تخضع كلية لسلسلة من العوامل

[1]- وضع هول G.Stanley Hall مؤلفين كبيرين عن المراهقة سنة 1904. و من أشهر تلاميذ هول "ستارلك Starluck

الفسيولوجية التي تنجم أصلا عن إفرازات الغدد. و التغيرات الفسيولوجية تكون نتائجها النفسية متشابهة و عامة عند جميع المراهقين. و حسب هذا الاتجاه فإن التغيرات التي تحدث تكون غير مستقرة و لا يمكن التنبؤ فيها بسلوك المراهق، زيادة على أن الفترة كلها فترة ضغط و توتر أو فترة عاصفة و شدة و خاصة بسبب السرعة في التغيرات.

2 ـ الاتجاه الاجتماعي

ظهرت من ناحية أخرى أهمية البيئة و الثقافة في تنويع دوافع السلوك المحددة تحديدا بيولوجيا في ميدان الدراسات الأنثروبولوجية. و عناصر الثقافة و البيئة أهملها الاتجاه البيولوجي و لم يوليها أي اهتمام. و جاءت نتائج الدراسات التي قامت بها ***ميد*** Mead سنة 1925على قبائل ***السامو*** Samoo توضح أن المشكلات التي تواجه المراهقين تختلف من ثقافة إلى أخرى حتى أن الانتقال إلى مرحلة الرجولة يتم بصورة أكثر أو أقل تعقيدا، أكثر أو أقل صراعا بناء على هذا الاختلاف في الأرضية الاجتماعية الثقافية. و لاحظت ***ميد*** أن المراهقة في قبائل ***السامو*** تعتبر فترة سرور وبهجة و خلو من الشدة و التوتر. كما أن المرحلة أو الفترة الواقعة بين النضج و الدخول في مستويات الرجال قصيرة و متقاربة[1].

و في نفس السياق لاحظ ***مصطفى فهمي*** في دراسته لقبائل ***الشلوك*** و ***الدنكا*** البدائية أنها لا تعرف أزمة المراهقة و تتميز بفترة البلوغ القصيرة، يكتمل فيها نضج الفرد جنسيا واقتصاديا، ويكون بعدها قادرا على تحمل المسؤوليات داخل المجتمع.

و جاءت نتائج الدراسة العلمية عموما تدحض النظرة التي تعتبر المراهقة فترة من الحياة مستقلة و منعزلة عن بقية المراحل و تؤكد بدلا من ذلك أن

[1]-Mead (1935) « Sex and temperament in three primitive societies »;(1949) «Male and Female»

المراهقة لا تمثل إلا جزءا من كل في عملية النمو، تتأثر بالمراحل التي تسبقها كما أنها بدورها تؤثر في المراحل التي تعقبها.

3 - الاتجاه البيولوجي- اجتماعي

لا أحد يستطيع أن ينكر آثار العوامل البيولوجية المباشرة في نمو وتطور السلوك البشري. ومن جهة أخرى فالأثر الذي تحدثه العوامل الاجتماعية الثقافية قوي بدوره. و هذه الأسباب ساعدت على ظهور اتجاه ثالث يمزج بين الناحية البيولوجية الفسيولوجية و الناحية الاجتماعية الثقافية. و قد عبر عنه ***صولنبارجار*** Sollenberger في مقالة نشرها في سنة 1939 تحت عنوان " مفهوم المراهقة "[1]. و من جملة ما قال فيها: "أما هؤلاء الذين يهتمون بتوافق المراهق مع الدور الاجتماعي الذي يفرضه عليه المجتمع مع إغفال علاقة ذلك بحالة الفرد الفسيولوجية فإننا نقترح لهم تسمية جديدة لموضوع بحثهم هي علم النفس الاجتماعي للمراهق "[2].

و بما أن المجتمع لا يعطي فرصا كافية للمراهق للقيام بالدور الذي يتفق و مستويات نضجه الجسمي و العقلي و نزعته إلى التحرر و الاستقلال فقد يواجه حالات من الإحباط و الصراع. هذه المشكلات ليست بالضرورة وليدة الثقافة و طبيعة الحياة الاجتماعية، و هي أقرب أن تكون نتيجة تفاعل متبادل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية.

و مما قد يزيد الأمر تعقيدا أن المراهق لا يمكن أن نصنفه ضمن فئة الرجال إذ أننا نحمله بذلك ما لا يطيقه كما أنه لا يرضى أن يُصنف مع فئة الأطفال لأنه ليس طفلا. فهو على عتبة النضج والرجولة.

---

[1]- The concept of adolescence

[2]- أورد النص محمد مصطفى زيدان في كتابه " النمو النفسي للطفل والمراهق" ص.160

أنماط المراهقة

ذكر ***صموئيل مغاريوس*** أربعة أنماط رئيسية:

1 - المراهقة المتكيفة

تتميز بالهدوء النسبي و الخلو من التوترات الانفعالية الحادة و الميل فيها إلى الاستقرار العاطفي. علاقة المراهق بالآخرين تكون علاقة طيبة كما يشعر من خلالها بتقدير المجتمع له و توافقه معه. و بالنسبة لهذا النمط فالمراهقة مرحلة اعتدال و توازن بحيث لا تغلب عليها أحلام اليقظة أو الخيـــال.

2 - المراهقة الان□□ابية المنطوية

يميل فيها الفرد إلى الانطواء و العزلة و السلبية و التردد و الخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي. أما عن علاقاته الاجتماعية فهي محدودة و ضيقة حيث أن جانبا كبيرا من تفكيره ينصرف إلى نفسه وحل مشكلاته و إلى التفكير و التأمل في موضوعات كثيرة (القيم، الدين، الأخلاق، الحياة). كما يستهلك وقتا طويلا في أحلام اليقظة ومع الهواجس، أحلام تصل به أحيانا إلى الأوهام و الخيالات المرضية بل و إلى مطابقة بين نفسه و بين أشخاص الروايات التي يقرأها أو الأفلام التي يشاهدهـــا.

3- المراهقة المتمردة العدوانية

يعرف المراهق فيها بالفرد الثائر و المتمرد على السلطة سواء كانت سلطة الوالدين أم سلطة المدرسة أم سلطة المجتمع. كذلك يعرف بميله إلى التشبه بالرجال و مجاراتهم في سلوكهم كتعاطي التدخين و إطلاق الشارب. والعدوانية عنده قد تكون صريحة مباشرة بالإيذاء الفعلي للآخرين و التعدي عليهم كما أنها قد تكون بصورة غير مباشرة كأن يكون عنيدا في مواقفه.

4 - المراهقة المتطرفة

و هي تمثل الصور المتطرفة للمنسحب و العدواني. فتُعرف بالانحلال الخلقي و الانهيار النفسي. و يقوم المراهق أحيانا بتصرفات تروع المجتمع. ويصنفها البعض أحيانا ضمن الجريمة أو المرض النفسي و المرض العقلي. كما أن نوعا آخر من المراهقين يختار الانسحاب لكنه انسحاب مدمر للنفس كاللجوء إلى **المخدرات وتعاطي الخمور إلى درجة المراهقة الإدمان**[1].

[1]- صموئيل مغاريوس " أضواء على المراهق المصري " ص.57-61

مظاهر النمو في المراهقة

تمهيــد:

وُصفت المراهقـة بمرحلـة مـن النمـو ذات الحساسية الخاصة، و كتابات العلمـاء و الأدبـاء و الشعـراء و الروائيين كثيـرا مـا اعتبرتهـا فتـرة بركانيـة تكثـر أثناءهـآ الضغـوط و تـزداد حدتهـا و بالخصـوص فـي ظـل الثقافـات التـي تحتضنهـا المجتمعـات الأكثـر تقدمـا مـن الناحيـة الصناعيـة و التكنولوجيـا. وبينمـا ركـز علمـاء بشكـل خـاص علـى المواءمـات التي تتطلبهـا التغيـرات الفيزيولوجيـة التي تتزامـن مـع مرحلـة البلـوغ بمـا فـي ذلك الزيـادة فـي إفرازات هرمونـات الجنـس و التغيـرات فـي البنيـة الجسميـة و وظيفتهـا، أكـد آخـرون علـى عنصـر الثقافـة و اعتبـاره المصـدر الأول الذي يولـد الصعوبـات للمراهـق بالإشارة إلى العديد مـن المطالب المرهقـة التي يقدمهـا المجتمـع للشبـاب مثـل تلك التـي تتعلـق بتحقيـق الاستقلاليـة، و التكيـف الجنسـي، و حسـن الاندمـاج فـي جماعـة الأقـران و ضرورة الاستعداد عمليا لمباشرة مهنة يحقق بها استقلاله الاقتصـــادي، و تكويــن فلسفــة أساسيـة و تصـور شامل و قاعـدي لتوجيه حياتــه، وجهـة بنــاءة و هادفــة، فتعطيهـا معنـى و مصداقيـة مـع الـذات و فـي علاقتهـا بباقـي أفـراد المجتمـع. و مـع استمـرار الاختـلاف حول أهميـة كـل هـذه العوامـل، خاصـة عند الانفـراد، فإن غالبيـة العلمـاء يجمعـون على أن مرحلـة المراهقـة تظهـر أثناءها صعوبـات فـي عمليـة تكيـف المراهقيـن داخـل المجتمـع مـع تفـاوت فـي الدرجـة بيـن الأفـراد و خاصة بيـن الذكـور و الإنـاث. و يوجـد اختـلاف كبيـر حتى بين المختصيـن البارزيـن فـي علـم النفس النمـو حـول مـا إذا كانت مشاكـل المراهقيـن أكثـر حـدة فـي الفتـرة الراهنـة وعلاقـة ذلك بالأبعـاد الثقافيـة. و تؤكـد نتائـج البحـوث أن المراهقيـن يشتركـون فـي كثيـر مـن التجـارب و المشاكـل. فكلهـم يعرفــون التغيـرات الفيزيولوجية و يحرصـون علـى بنـاء الهويـة الذاتيـة و يشعرون بالحاجة إلـى الاستقلالية كأعضـاء فـي

المجتمع. لكن، مع وجود هذه الخصائص المشتركة و كثير غيرها، فإن المراهقين في الجملة ليسوا متشابهين كما أنهم لا يواجهون نفس المطالب البيئيـــة.

النمو الجسمي

من بين أبرز و أخطر أحداث النمو التي يحتاج الشباب إلى التكيف معها تلك التغيرات الفيزيولوجية و المورفولوجية التي تظهر خلال المرحلة المبكرة من المراهقة من حوالي السنة الحادية عشر إلى الخامسة عشر.

و كلمة بلوغ تعني في حقيقة الأمر الدخول في المرحلة التي يصبح فيها النضج الجنسي أمرا واقعيا. في اعتبارات البحث و الدراسة تكون محددة ببداية ارتفاع الثديين و الدخول في العادة الشهرية لدى الأنثى، وظهور شعر العانة لدى الذكر[1]. وتوجد فروق فردية وجنسية واضحة في سن دخول مرحلة البلوغ. ففي وسط الإناث فإن بداية ارتفاع الثديين والتي هي الإشارة الأوضح للنمو الجنسي فقد تختلف من حيث وقت الظهور من 8 إلى 13 سنة. في أوساط الذكور فإن زيادة حجم الخصيتين قد يبدأ مبكرا في السنة التاسعة و النصف وقد يتأخر حتى السنة الثالثة عشر و النصف[2].

إن التغيرات الفيزيولوجية و الجسمية التي تحدث في هذه المرحلة هي ناجمة عن زيادة في مخرجات و إفرازات الهرمونات النشطة من مثل الغدة النخامية الأمامية و التي توجد مباشرة أسفل الدماغ. و هرمون الغدة النخامية يستثير نشاط الغدد الجنسية و بالتالي تحدث زيادة في إفرازات هرموناتها و التي تشمل " التستوسترون Testosterone " (الهرمون الذي تفرزه الخصية) عند الذكور و " الأستروجين Estrogen " لدى الإناث، بالتنسيق مع هرمونات أخرى في الجسم. و هذا يعزز نمو العظام

[1]- Tanner (1962) " Growth at adolescence"
[2]-Mussen.,Conger and Kagan(1974) " Child development and personality" p.547

والعضلات كما يؤدي إلى ما يعرف في أوساط الباحثين بحالة النمو المفاجئ السريع[1،2]. هذه السرعة الكبيرة التي تعرفها عملية النمو تظهر خاصة في الزيادة في الطول و الوزن التي تحدث عادة مع بداية المراهقة، ولو أنها تختلف في الدرجة و الحدة و سن ظهورها الدقيق من طفل لآخر حتى بين الأطفال العاديين جدا. و هو وضع كثيرا ما يعجز المراهق عن فهمه وامتصاص آثاره بنفس السرعة ويتحول بذلك بدون دواعي و لا مبررات واضحة إلى مصدر انشغال من قبله. بالنسبة للذكور، إذا ظهر النمو المفاجئ مبكرا يبدأ مع السنة العاشرة و مع السادسة عشر في حالة تأخره[3]. و عموما بالنسبة للولد المتوسط تبدأ سرعة النمو تتضاعف مع السنة الثالثة عشر بحيث يدرك قمة معدل النمو مع حوالي السنة الرابعة عشر. و تكون بداية النزول الحاد عن معدلات ما قبل حدوث النمو المفاجئ مع تقريبا السنة الخامسة عشر و النصف، مع ملاحظة أن زيادة النمو بمعدل منخفض قد تستمر لعدد من السنوات بعدها [4، 5، 6].

الاعتقاد السائد بأن البنات ينضجن و يدخلن مرحلة البلوغ قبل البنين يستند في الأساس إلى أن البنات يكتسبن طول الراشد و وزنه تقريبا بسنتين قبل الذكور. و خلال النمو المفاجئ للمراهق تكون زيادة طول الذكور أكثر بقليل مقارنة مع الإناث. هذه الزيادة تتأكد لأنهم في فترة النمو السريع يكونون أطول من الإناث[7]. يصاحب زيادة في الطول نمو سريع للعضلات. و يُظهر الذكور معدل نمو أكبر من معدل نمو الإناث نتيجة

[1]-Tanner " Physical growth " In Mussen (1970) Ed . Carmichael's manual of child psychology

[2]- Maresh (1964) " Variations in patterns of linear growth and skeletal maturation".

[3]-Tanner (1971) " Sequence , tempo , and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen"

[4]- Maresh (1964) مرجع سابق

[5]- Tanner (1970)مرجع سابق

[6]- Tanner (1962) مرجع سابق

[7]- Maresh (1964)مرجع سابق

زيـادة فـي النسيـج العضلي عندهـم[2،1]. هـذا التقـدم علـى الإنـاث يحافظـون عليـه خـلال مرحلـة الرشـد. زيـادة تسريـع نمـو العضـلات التـي أشـرنا إليهـا تصاحبهـا كـذلك زيـادة فـي القـوة المعبـر عنهـا بقـوة الدفـع و الجـدب التـي يقـوم بهـا الذراعـان[6،5،4،3]. زيادة القـوة عنـد الذكـور تفـوق الزيادة فيهـا لدى الإنـاث. مـع العلـم أن غالبـا مـا يتشابـه الجنسـان فيهـا قبـل دخولهمـا مرحلـة البلـوغ. و قـد لا يعـود السبـب فقـط إلـى عضـلات الذكـور التـي تعـرف نمـوا كبيـرا و لكـن تعـود أيضـا و لـو جزئيـا إلـى عـدد مـن عوامـل النمـو المتفاعلـة. ففيمـا يخـص الحجـم مثـلا، فإن الذكـور يحملـون قلوبـا و رئـات أوسـع و أكبـر، ويتميـزون بدرجـة أعلـى فـي التناقص فـي ضغـط الدم، و قدرة أكبـر في حمـل الأكسجيـن فـي الـدم، و معـدل منخفض للقلـب حيـن يكـون مرتاحـا، و قـدرة أكبـر علـى عـزل المـواد الكيماويـة مـن النشـاط العضلـي، مثـل الحامـض اللبنـي lactic acid الذي يجعلـه يشعـر بالتعـب[8،7]. زيـادة فـي القـوة خـلال هـذه المرحلة يعكسهـا التركيز على الأنشطة المتعلقة برياضة البدن و خاصـة لدى الأطفـال الذكور[10،9].

[1]- Tanner (1971)مرجع سابق

[2]- Tanner (1970)مرجع سابق

[3]- Mann " Experimental induction of human sexual arousal" In Wilson et al (1971) Technical report of the commission on abscenity and pornography" .

[4]- Mac Curdy (1953) " A test of measuring the physical capacity of secondaru schoolboys" .

[5]- Jones (1949) " Motor performance and growth: a developmental studty of statistic dynamo-metric strength".

[6]- Garrison " Physilogical changes in adolescence" In Adams (1968) Ed " Understanding adolescence: current developments in adolescent psychology"

[7]- Israel (1967) " Normal puberty and adolescence" .

[8]- Tanner (1970) **مرجع سابق**

[9]-Jersild(1965) "The psychology of adolescence" 2nd Edition,New York: Macmillan.

[10]- Lund (1944) " Adolescent motivation : sex differences" .

علـى عكـس البنيـة العظميـة و معظـم أعضـاء الجسـم الأخـرى، يُلاحـظ أن زيـادة محدودة فقط يعرفها نمـو الدمـاغ خـلال مرحلـة المراهقـة. بينمـا يكتسب الطفل المتوسط تقريبـا 50 فـي المائـة مـن وزنـه الكامـل كمـا يكـون عليـه فـي مرحلـة الرشـد مـع سن العاشـرة، و مـع مرحلـة المراهقـة يكـون الفـرد قـد أدرك الدماغ عنده 95 في المائة من وزنه النهائي[1].

ينبغـي أن نشيـر إلـى أن عوامـل النضـج المختلفـة تعمـل مـع بعـض فـي تناغـم كامـل و معامـل الارتبـاط، كمـا يستخلـص مـن نتائـج بعـض المتابعـات الميدانيـة، بيـن سـن نمـو الطـول المفاجئ و بدايـة نمـو الخصيتيـن وصـل 0.86، وبيـن أول عـادة شهريـة و بدايـة بـروز الثدييـن 0.86، و بيـن القـذف الخارجـي وبدايـة ظهـور شعـر العانـة 0.70. و توجـد علاقـة ارتباطيـة و تناسـب بيـن دخـول الفتـاة العـادة أول مـرة و السـن التـي تندمـج فيهـا العظـام مـع بعضهـا. كـذلك الحـال بالنسبـة للذكـور حيـث أن ظهـور شعـر العانـة عندهـم يرتبـط بصـورة كبيرة بالنمو العظمي لليد[2].

هـذه الارتباطـات تشيـر إلـى تناسب السـن التـي يـدرك فيهـا المراهـق المعدل الأقصى للنمو في الطول و الوزن، والسن التي يحقق فيها البلوغ[4،3].

عمومـا فإن مـا يميز هـذه المرحلة مـن العمـر السرعـة المذهلـة فـي عمليـة النمـو عقـب فتـرة طويلـة مـن النمـو الرصيـن الهـادئ الذي تتصـف بـه الطفولـة المتأخـرة. فيلاحـظ الارتفـاع المطـرد فـي القامـة، و الاتسـاع فـي المنكبيـن، والاشتـداد فـي العضـلات، و الاستطالـة لليديـن والقدميـن، والاجتـراح والتكسـر فـي الصـوت. بالإضافـة إلـى مظاهـر أخـرى يعرفهـا الجنسـان تميـز

1-Tanner (1970) مرجع سابق

2-Greulich (1950)"The rationale of assessing the developmental status of children from roentgenograms of the hand and wrist" .

3- Simon and Gagnon (1970) Ed " The sexual scene"

4-Simmons(1944)"The brush Foundation study of child growth and development": II,Physical growth and development"

فترة المراهقة كالشعر، الإفرازات المنوية، و النشاط الجديد لغدد التناسل، مع العلم أن عملية النمو لا تكون متساوية أو متناظرة في الأجزاء المختلفة للجسم.

هناك تغيرات فيزيولوجية أخرى مثل التغير في نبض القلب الذي ينخفض بمعدل ثمان مرات في الدقيقة، و التغير في ضغط الدم الذي يرتفع تدريجيا، و التغير في نسبة استهلاك الجسم الأوكسجين التي تنخفض عما قبل. و من أثر هذه التغيرات شعور المراهق بالتعب و الإرهاق. يسجل أيضا انشغال المراهق واهتمامه بالجسم والقلق لما يحدث له من تغيرات مفاجئة. يُعرف كذلك بالحساسية الشديدة للنقد فيما يتصل بهذه التغيرات ومحاولته التكيف معها. و يكون المراهق في أمس الحاجة إلى التوجيه وفي نفس الوقت طمأنته على أن ما يحدث له أمر طبيعي لا داعي للقلق والارتباك بسببه.

النضج الجنسي

تتوقف طبيعة التعبير عن الدافع الجنسي على جنس المراهق و على عدد من العوامل الثقافية منها و النفسية – اجتماعية. و ليس هناك شك فيما يتعلق بغالبية الذكور بأن النمو السريع و تزايد قوة الدافع الجنسي هي مسألة من الصعب تجاهلها أو التنكر لها. فلا بد من مواجهتها بطريقة مباشرة وبوعي و إيجاد الوسيلة المناسبة لإشباعها أو التحكم فيها و التي لا تدفع بالفرد إلى أن يدوس المقدسات و الممنوعات التي تندمج ضمن معتقداته، ولا تؤدي بالتالي إلى تأنيب الضمير و دخوله في صراع مع الذات و مع المجتمع. أما في وسط البنات فالدافع الجنسي يبدو أكثر غموض. إذ بالنسبة لكثير منهن فإن تجاهلا مؤقتا للدوافع الجنسية ليس فقط ممكنا و لكن قد يوفر لهن حالة من التكيف المريح[1]. و بغض النظر عن الأسباب التي

[1]-Douvan and Adelson (1966) " The adolescent experience" p.110-111

تقف خلف هذه الفروق و أوجه الاختلاف، فإن الدوافع الجنسية لدى الإناث تبدو قابلة للتحول و الاستيعاب بسهولة في مظاهر أخرى تخفي حضورها. " فجنسانيتها[1]، كما يعلق ***دوفان*** و ***أدلسن***، لا تعاينها الفتاة على طبيعتها، وإنما تجعل منها تجربة روحانية تسمو بها عن المظهر المادي فيها أو تضفي عليها المعاني المثالية"[2]. رغم أن الفتاة تعرف زيادة في الوعي بالدوافع الجنسية و لكن الإشباع المادي يكون مع غالبيتهن أمرا ثانويا، على الأقل مقارنة مع انشغالاتها ذات الأولوية مثل حاجتها إلى تقدير الذات، وحاجتها إلى الاطمئنان. ولهذا السبب فإن ضبط الدوافع الجنسية تعتبر مسألة ذات أهمية أقل بالنسبة للبنت، و القضية الجنسية في جانبها المادي الاستهلاكي ليست مسألة مستعجلة. و نتائج لبعض الدراسات الغربية سجلت أن ممارسة العادة السرية تنتشر في أوساط الأولاد أكثر مما تحدث بين البنات[5،4،3]. كذلك فإن الفتاة محافظة أكثر من الفتى في المسائل الجنسية. و الأسباب وراء هذه الفروق الجنسية غير واضحة و لو أن التفسيرات المقدمة بعضها يركز على الناحية الفيزيولوجية المختلفة وبعضها الآخر يؤكد على تأثير المعطى الثقافي. و بصورة عامة فإن النشاط الجنسي المحدود مع الأنثى قد يعود إلى اتجاه المجتمع و موقفه من الموضوع الجنسي و خاصة طريقة إشباع هذه الحاجة بالنسبة للأنثى.

وهناك علاقة بين التعلم و نموذج الاستجابة المعتمد في إشباع الحاجة الجنسية[7،6]. و لذلك نتوقع تنوعا كبيرا في المواقف الجنسية و السلوكية

---

[1]- جنسانيتها : her sexuality

[2]- Douvan and Adelson (1966) مرجع سابق p.111

[3]-Kinsey,.Pomeroy,.Martin and Gebhard(1953) "Sexual behavior in the human female".

[4]- Kinsey ,.Pomeroy and Martin (1948) " Sexual behavior in the human male" .

[5]-Reevy "Adolescent sexuality" In Ellis and Abarband(1961)Ed "The encyclopedia of sexual behavior"

[6]- Brecher (1971) " The sex researchers"

[7]- Ford and Beach (1951) " Patterns of sexual behavor" .

من ثقافة إلى أخرى. " فالسلوك الجنسي عند الإنسان يجد مجالا للتعبير في إطار ثقافته، و ما يتم تعاطيه من أساليب نمطية كاستجابة لهذا الدافع، كما يوضح ***فورد***، هي مظهر تتميز به الحياة الاجتماعية"[1]. وبينما تقوم بعض المجتمعات بضبط السلوك الجنسي خلال مراحل الطفولة و المراهقة و إلى حد ما في سن الرشد، فإن مجتمعات أخرى تمارس عملية الضبط خلال كل مراحل العمر على اعتبار أن هذه الحاجة الفطرية تلازم الكائن البشري وتكون حاضرة في حياته بقوة، فإذا لم تُضبط فقد تتحول إلى مصدر تشويش عنيف يؤثر سلبا في حياة الفرد، و قد يطغى الدافع الجنسي عليها فلا يترك لقدرات الإنسان الكثيرة مجالا لكي تظهر و تطفو على شخصيته.

النمو العقلي

تستمر القدرة الفكرية في النمو كما و نوعا مع الإشارة إلى أن كثيرا من مظاهر النمو الأخرى تتأثر بهذه التطورات العقلية. فالتغيير الذي تعرفه العلاقات بين الطفل و والديه بسبب ظهور خصائص في الشخصية و اعتماد آليات نفسية دفاعية و التخطيط لأهداف مستقبلية مرتبطة بالتكوين التربوي والمهني و نمو الشعور بالأنا الذاتي للهوية، كلها عناصر تتأثر بمثل هذه التغيرات الفكرية. و من أبرز ما يميز دخول الطفل مرحلة العمليات الفكرية حسب *بياجه* قدرته على التعامل مع الافتراضات و الاقتراحات النظرية التي لا تقترن بالأحداث الملموسة بصورة مباشرة. فبعدما كان تفكيره في المرحلة السابقة مشدودا إلى العالم الآني وعالم اللحظة الماثل أمامه، فالمراهق أصبح في مقدوره ليس فقط الإلمام بالأشياء في الوقت الراهن الذي يعاين أحواله و يباشرها و لكن أيضا تصور ما يمكن أن يطرأ على الوضع من تغيير. و ما يترتب طبيعيا عن هذا التغيير على مستوى البنية

[1]- Ford “ Culture and sex” In Ellis and Abarband (1961) “ The encyclopedia of sexual behavior”

الفكريـة وحـده يتسـع مجالـه و يتنـوع[1،2]. و يبـدو أن هـذا وعـي المراهـق بمـا يُحتمـل أن تصبـح عليـه الأشيـاء و مـا هـي عليـه الآن يفسـر فـي بعض الأحيـان شعـوره بالانهيـار النفسـي أو عـدم الرضـا، كمـا يعـزز فيه الرغبـة فـي الرفض للواقـع و لـو علـى مستـوى ذهنـي محـض و فـي بعـض الأحيان التمـرد عليـه[3]، فـي صـور شتـى و كتعبيـر عـن السخـط الذي يتفـاوت فيـه المراهقـون. هـذا النقـد الممارس مـن قبـل المراهقيـن للواقـع الاجتماعـي و السياسي و الديني ولأنظمتهـا و مختلـف هياكلهـا، خاصـة تلك التي يضطـرون إلى التعامـل معهـا، وانشغالهـم الكبيـر علـى نحـو تأملي تخميني ببنـاء أطـر أخـرى و أنظمـة بديلة هـو إشـارة قوية إلـى انتقـال عمليـة التفكيـر عندهـم إلـى مستويات التجريـد المتطـورة. ويتحـول معهـا التفكيـر لديهـم إلـى حاجـة يجـب إشباعهـا و متعـة يميلـون إلى تعاطيهـا. و كنتيجـة لذلك و كتوجيـه مـن هـذا الوعـي الذاتـي يصبـح المراهـق أكثـر ممارسـة للتفكيـر الاستبطانـي و التأملـي التحليلـي. فقد يسـأل "هـل العالـم الذي يشاهـد هـو موجـود فعـلا " ، و " هـل المراهـق نفسـه حقيقـة أو مجـرد أثـر لحالـة مـن الوعـي ". و مـن أقـوى مـا يستـدل بـه علـى هـذا التحـول النوعـي فـي حيـاة المراهـق الفكريـة حرصـه على عـرض أفكـاره و قناعتـه للتأمـل و التفكيـر النقـدي مـن قبلـه.

قـد يبـدو تفكيـر المراهـق و سلوكـه متصفـا بنـوع مـن التمركـز حـول الذات. فبالرغم من أنه يستطيع استيعاب أفكار الآخريـن، فهـو " يفشـل فـي التمييـز بيـن الأهـداف التـي تتجـه نحوهـا أفكـار الآخريـن و تلك التي هـي موضـوع تركيـزه و انشغالـه"[4]. و بمـا أن تركيـز المراهـق يكـون حـول نفسته

---

[1]-Cottle.,Howard and Pleck (1969) " Adolescent perceptions of time : the effect of age, sex and social class"
[2]- El Kind (1970) "Children and adolescents: interpretive essays on Jean Piaget" .
[3]- El Kind (1968) " Cognitive development in adolescence" In Adams (Ed) " Understanding adolescence : Current developments in adolescent psychology"
[4] -El Kind (1967) " Egocentrism In adolescence"

فهو أميل إلى الاستنتاج أن الآخرين هم أيضا منشغلون بمظهره و سلوكه. إن هذا الاقتناع بمتابعة الآخرين الإرادية لحياته و كل ما يصدر عنه، كما يرى ***ألكايند***، هو الذي يشكل وينشط عملية تمركز المراهق حول ذاته [1]، وأن واحدا من نتائج هذا التمركز كما يلاحظ ***ألكايند*** شعور المراهق بنوع من الخشية بحيث أنه ينفق جل وقته في البناء و القيام بالاستجابة التي يقدرها مناسبة للمتفرجين والملاحظين الذين صنع وجودا لهم بمحض خياله[2]. إنه يشعر بأن كل العيون تنظر إليه. و من حسن الحظ أو سوء الحظ أنها مجرد تخيلات و أن ما يعتقده نادرا ما يحدث. إن تصور حضور جمهور يتابع نشاطه يساعد من ناحية على فهم نوعية السلوك و التجارب التي يعرضها المراهق. وعندما يسجل نقدا ذاتيا فهو يعتبر أن الجمهور هو كذلك يمارس هذا النقد ذاته على طريقته. فالمراهق عندما يقوّم ذاته بافتخار أو باستياء و هجاء فهو يسقط تلك المشاعر على أقرانه و على الراشدين عامة و كأنه لسانهم الناطق. و لعل حساسيته الكبيرة هي التي تدفعه إلى استباق الأحداث وعدم الانتظار حتى يسمع رأي الآخرين الصريح فيه. و بذلك فإن لقاء المراهقين الصغار أحيانا يكون خاليا من روح العلاقة التي تربط بينهم، و لا يزيد عن كونه تجمُّع أفراد يحاول كل واحد منهم أن يمثل نفسه و يعرض نفسه على الآخرين أحسن عرض[3]. مظهر آخر يعبر عن التغيير العميق الذي عرفته حياة المراهق الفكرية يتمثل في لجوئه بصورة متكررة للدخول أثناء مناقشاته في المعاني المجازية الغير مباشرة بواسطة آليات متطورة من الرمزية المجردة.

مثل ما أشرنا سابقا فإن ظهور وعي المراهق الذي يدفعه إلى فهم الأشياء و كيف حدثت و كيف هي الآن و في نفس الوقت كيف كان ينبغي

[1]- El Kind (1967) المرجع السابق
[2]- El Kind (1967) المرجع السابق
[3]- El Kind (1967) المرجع السابق

أن تكون يمهد الطريق لتسليط الضوء على بعض مشاعر الكآبة و عدم الاطمئنان و عدم الرضا التي يحملها هذا المراهق. و ليس من قبيل الصدفة أن أطفال التبني، الذين كانوا إلى فترة قريبة يعيشون حياة عادية مثل بقية الأطفال، أن تزداد رغبتهم في البحث عن آبائهم الأصليين متزامنة مع ظهور هذه الحالة من الوعي الفكري في مرحلة المراهقة و التي تمثل بالنسبة إليهم تحديا جديدا.

إن النمو المعرفي و الفكري يلعب دورا رئيسيا في تشكيل إحساس واضح و محدد للذات. و إن آليات الدفاع التي يلجأ إليها المراهق قد تعكس مستوى النمو المعرفي عنده . فالزهد أو التقشف و العقلنة لها معنى و دلالة خاصة في حياة المراهق، و التي يعتبرها البعض آليات دفاع، تستند في جوهرها إلى تطور نوعي في بنيته العقلية و الفكرية لدى الفرد و هي أكثر ما تظهر في هذه المرحلة[1،2].

إننا في هذه المرحلة من العمر أمام واقع جديد يتزامن كما قلنا مع بداية تحرر عملية تفكير المراهق من عالم المحسوسات الضيق، و الدخول في عالم الأفكار المجردة الفسيح. فقد تمكن حسب ***بياجه*** من اكتساب القدرة على التفكير حتى في الأشياء التي لا تكون مقترنة بالتجارب الادراكية المباشرة و باستطاعته تصور مشكلات و افتراض أحوال و ترتيب لها الحلول المناسبة من عدة أوجه دون بقائه سجينا للخبرة الملموسة التي مرت به. وبامتلاك هذا التفكير النقدي الذي ينمو في ظل المنطق والمثالية، تحصل للمراهق نقلة نوعية تظهر آثارها في حياته العامة و الخاصة.

[1]- Blos (1970) “ The young adolescent : Clinical studies” .
[2]- Blos (1962) “ On adolescence”

و من مظاهر النمو العقلي و التطور الفكري التي تعرفها مرحلة المراهقة بصورة عامة و مجملة:

1- *الذكاء*

ينمو نموا مطردا حتى الثانية عشر ثم يتعثر قليلا في أوائل فترة المراهقة نظرا لحالة الاضطراب النفسي السائدة في هذه المرحلة. و مع ذلك فإن المراهقة تتزامن مع ظهور القدرات الخاصة. والسن التي من المتوقع أن تتبلور فيها هذه القدرات الخاصة تكون في حوالي الرابعة عشر. وعلى أساس ظهورها نستطيع توجيهه تعليميا و مهنيا حسب ما تسمح به استعداداته الخاصـــة.

2- *الانتباه*

تزداد مقدرة المراهق على الانتباه سواء في مدة الانتباه أو في مداه حيث أنه يستطيع نتيجة لذلك أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسأر و سهولة.

3- *التذكر*

يصاحب نمو القدرة على الانتباه و التركيز نمو في القدرة على التعلم والتذكر. وعملية التذكر عنده تستند إلى عنصري الفهم والميل و إلى القدرة على استنتاج العلاقات الجديدة بين الموضوعات المتذكرة. و في الغالب لا يتذكر موضوعا إلا إذا فهمه و ربطه بغيره مما مرّ به في خبرته السابقـــة.

4- *التخيل*

يتجه خيال المراهق اتجاها تجريديا مبني على الألفاظ و يتزامن كل ذلك مع دخول عملية اكتساب اللغة طورها النهائي. إن نمو القدرة على التخيل يساعده على التفكير المجرد، و يظهرهذا بالخصوص في مراحله التعليمية المتأخرة مع دراسة المواد كالحساب و الهندسة أو المنطق والفلسفـــة.

5- *الاستدلال و التفكير*

المراهق في أمس الحاجة إليهما لمعالجة ما يجده من مشاكل عن طريق الاستعمال الهادئ للعقل السليم. و المراهق لديه كل الاستعدادات لاكتسابهما. فقد أصبح يتجاوب مع المنهج العلمي و تستهويه الطروحات غير المقبولة و حتى تلك التي تتعارض مع السائد من الأفكار و السائد من الممارسات.

6- *الميول*

في هذه المرحلة من العمر تتنوع الميول. كذلك يزداد تفتح المراهق الذهني و نمو قدرته على التفكير المعنوي المجرد. كل ذلك يساعده على الاهتمام المتزايد عنده بالظواهر الاجتماعية التي تحيط به و التي تحمله على التفكير و التأمل و تدفعه إلى خوض المناقشات و طرح الاستفسارات والتساؤلات. و هو في الغالب يرفض أن يأخذ الأمور قضية مسلمة.

النمو الاجتماعي

إن التأثير في هذه الناحية يتغـــدى من مصدرين اثنين: التنشئة الاجتماعية وعملية النضج. و كلما كانت بيئة الطفل ملائمة كلما ساعد ذلك على تكوين علاقات اجتماعية ملائمة و تتسع دائرة معاملات الفرد.

و يمكن تسجيل ملاحظتين لـ ***فوجيل*** حول نمو المراهق الاجتماعي[1] :

أ- أن المهارات الاجتماعية تزداد أهميتها و قيمتها بالنسبة للشباب حين يبدأ في الانجذاب نحو الجنس الآخر و يسجل اتصالاته به بالأساليب والطرق التي تتماشى و ثقافة و تقاليد مجتمعه التي اقتنع بها و هو يقدرها ويعتز بها أو على نحو لا يراعيها بل يتحداها و يتعارض معها.

ب- يتقلص دور الآباء الحاسم في حياة المراهق و يصبح الأصدقاء والأقران أكثر أهمية و أكثر حضورا في حياته.

[1]- Fogiel (1984) مرجع سابق, pp.444-445

و من خلال تقويمه لحياة المراهقين استطاع *لوفرانسوا* (1973) LeFrançois, أن يميز ثلاث مراحل للنمو الاجتماعي التي تعكس تحول الطفل من الاعتماد على الآباء في الدعم النفسي و الانفعالي إلى الاعتماد على الأصدقاء.

- *المرحلة الأولى*: يكون فيها المراهق الشاب تابعا لأبويه باعتبارهما لا زالا يمثلان مصدره الأساسي في التأييد و الدعم المادي والمعنوي. فطفل الثانية عشر من العمر يلتمس عطف الأبوين و تشجيعهما عندما يحصل له إزعاج ما أو تواجهه عقبة أو يستعصي عليه حل معضلة. فدور الأولياء يحتفظ عمليا بوزنه و قيمته بالرغم من أن تعلق المراهق بهم وتبعيته لهم لم تعد بالدرجة التي كانت عليها عندما كان طفلا أصغر.

- *المرحلة الثانية*: تتميز هذه المرحلة من النمو الاجتماعي بظهور الصراع في حياة المراهق. و تتزامن مع تزايد تأثير جماعة الأقران عليه، مما يجعله في وضعية يتوزع فيها ولاءه بين المسؤوليات و الواجبات تجاه الآباء و رغبته الشديدة في اكتساب رضى و قبول جماعة الأصدقاء والأقران. هذا الصراع يحدث عندما تتعزز علاقة المراهق بهؤلاء الأصدقاء حيث يرغب في قضاء وقت أطول معهم و وقتا أقل مع الوالدين. و يتغذى الصراع خلال هذه المرحلة من عدة مصادر منها تدخل أبويه المتكرر في حياته الاجتماعية و في عمله المدرسي. فقد يسجلان بصراحة استياءهما من الأصدقاء الذين يتعامل معهم، و يحاولان تعيين له الأفراد الذين يمكنه الاحتكاك بهم و معاشرتهم. كذلك قد يوجهان له اللوم و العتاب فيما يخص نتائجه الدراسية و يتظاهران أمامه بالغضب و حالة عدم الارتياح وعدم الاطمئنان. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطفل يعتمد في الناحية المادية والاقتصادية على أسرته فيضطر في معظم الأحيان إلى الخضوع لرغبات أفرادها خاصة الأب والأم، وهو ما يزيده توترا و قلقا، و يؤثر في استقرار

مواقفه و اختياراته. عموما فإن المراهق في هذه المرحلة من النمو الاجتماعي يتحول تدريجيا عن الأبوين و يبتعد عنهما. هذا التحول و الابتعاد يستمر و يتواصل إلى أن يدرك النضج الاجتماعي أوجه.

- *المرحلة الثالثة*: تتميز بالاستقلالية النسبية من الأولياء. هذه الاستقلالية لا تعني أن المراهق قطع كل العلاقات معهم و إنما تعني فقط أنه أصبح الآن يرى وجوده في ظل الجماعة، و لذلك فإن اندماجه داخلها والاستمتاع برضى أفرادها له أهمية بالغة بالنسبة إليه[1]. و يجب ملاحظة أن مع تعلقه الكبير بهذه الجماعة إلا أنه يظل، كليا أو جزئيا، تابعا للأسرة وهو أمر يؤرقه أحيانا و يدفعه إلى التفكير في مخرج مشرف، و لكنه في كثير من الأحيان يؤسس لنوع آخر من العلاقات ستنشأ لاحقا مع ذويه و التي ستطغى عليها معاني العرفان و التقرب الإيجابي و التكامل الذي يذيب أنانية الأفراد و يفجر فيهم أدب التفاني في خدمة الآخر وحب التضحية خاصة في ظل الثقافة الإسلامية التي تعزز العلاقة الرحيمية معتبرة المحافظة عليها من أفضل مظاهر التقرب إلى الخالق جل وعلا. و يتصف النمو الاجتماعي في المراهقة بمظاهر رئيسية و خصائص أساسية تتجسد في تآلف المراهق مع الآخرين أو في نفوره منهم. و نسجل في هذا السياق:

1- *ميله إلى الجنس الآخر* الذي يؤثر على نمط سلوكه.

2- *الرغبة في تأكيد الذات* وإظهار الثقة بالنفس. و يتجلى ذلك في محاولته التخفيف من سيطرة الأسرة عليه و إثبات لأفرادها أن بإمكانه الإشراف على حياته بنفسه.

3- *الخضوع لجماعة النظائر*. فأساليب الأصدقاء و الأتراب و مسالكهم ومعاييرهم و نظمهم يتجاوب معها التجاوب الكامل، إلى درجة أنه في

[1] - ذكره فوجيل ، المرجع السابق (1984) Fogiel ص445.

بعض الأحيان يخضع لها خضوع انقياد، بحيث يتحول ولاؤه الجماعي من الأسرة إلى هذه الجماعات.

4- *اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي*. فالمراهق تتسع دائرة نشاطه الاجتماعي و يدرك حقوقه كما يعرف واجباته و مسؤولياته. و هذا من شأنه أن يخفف من تمركزه و أنانيته، و بذلك يخطو خطوة عظيمة يقترب فيها بسلوكه من معايير الناس.

هذه العناصر الأربعة يمكن اعتبارها ترجمة لمستوى تآلف المراهق مع الناس. إلا أنه أحيانا أخرى يُعرف بالنفور وعدم الانجذاب نحو الآخرين و من المظاهر المعبرة عنه :

1- *التمرد*: كالتحرر من سيطرة الأسرة و إشعارها العملي السلوكي بفرديته و نضجه و استقلاله الذي يلجأ فيه أحيانا إلى العصيان و التمرد والتحدي للسلطة القائمة في الأسرة.

2- *السخرية*: يتطور إيمان المراهق بالمثل العليا البعيدة تطورا ينحو به أحيانا نحو السخرية من الحياة الواقعية التي تحيط به نظرا لبعدها عن المثل التي يؤمن بها و يدعو إليها. و لكنه شيئا فشيئا يعود إلى الواقع ويتحرر من سيطرة النظرة الخيالية للحياة و ذلك كلما اقترب من الرشد واكتملت عنده عملية النضج.

3- *التعصب*: يزداد تعصب المراهق لآرائه و معايير جماعاته الموازية و أفكارها. و قد يترجم تعصبه هذا في صورة سلوك عدواني متنوع. هذه العدوانية تختلف في الحدة و الدرجة و يتوقف ذلك على مستوى التعصب الذي تعرفه شخصية المراهق.

4- *المنافسة*: رغبة منه في تأكيد ذاته و إبراز مكانته فإنه يلجأ أحيانا إلى منافسة زملائه في النشاط و اللعب و كذا في التحصيل.

و من أهم العوامل التي تؤثر في النمو الاجتماعي عند المراهق:

1- *علاقته بالوالدين*[1]: أبرز ما يميزها في ظروفها العادية رغبة المراهق الملحة في إثبات وجوده المستقل من خلال تطابق واعي مع أدبيات الكيان الأسري و مبادئها و تسجيل مواقفه التي يعلن فيها عن حضوره الفعلي ضمن كيان الأسرة. مع ملاحظة أن الفرد المدلل يظل طفلا في مراهقته، و يعجز عن تحقيق الاعتماد على النفس. كما أن الطفل المنبوذ في طفولته قد يثور في مراهقته و يميل إلى المشاجرة والمعاداة و الخصومة.

2- *الجو النفسي السائد في الأسرة*: بحيث أن الأسرة المستقرة الثابتة الهادئة المطمئنة تعكس الثقة و الاطمئنان على حياة المراهق و يتهيأ له فيها الجو المثالي للنمو. في حين أن الأسرة القلقة المضطربة يعيش أفرادها على أعصابهم و تسود فيها روح الانتقام و الغيرة الزائدة[2]. هذا النوع من الأسر لا يتيح سوى فرصة تشكيل الشخصية المضطربة و المريضة التي من المتوقع أن تستمر حياتها المقبلة في ظل مظاهر الصراع و الاضطراب لتنقلها بدورها إلى آخرين كما انتقلت إليها.

3- *النزعات الاستقلالية*: يتطلع المراهق إلى القيام ببعض الوظائف و المهام التي يضطلع بها الراشدون الكبار. و يُنصح الذين يتعاملون معه بإتاحة الفرص له لممارسة المسؤوليات الاجتماعية والمشاركة في خدمة البيئة بما يشعره بالمواطنة و بمكانته في وسطه الاجتماعي. من ناحية أخرى يحاول المراهق التخلص من رباط التعلق الطفولي بوالديه و التحرر منهما عاطفيا، و ذلك حتى يتسنى له بشخصيته المستقلة البت بنفسه فيما يهمه من أمور. و هذا الفطام النفسي من الأبوين

[1]-Harold., Paley and Conger (2000) " Parents' affect , adolescent cognitive representations and adolescent social development"

[2]- Harold and Shelton (2000) " Marital conflict and adolescent adjustment: the role of emotional and parent- child attachment security"

يجب أن يتم، مما يمكّن المراهق من توطيد صداقته خارج الأسرة و تعزيز مكانته بين الرفاق و النظراء و حتى يستطيع أن يحقق رجولته و يشق طريقه مستقلا في الحياة.

4- *الولاء لمجموعة الأقران*: كما سبقت الإشارة يرتبط المراهق ارتباطا وثيقا بمجموعة الأقران، فنجده يقدم كل ما في وسعه لتثبيت مكانته معها. و بذلك يتبنى قيمها و مبادئها و معاييرها و مُثلها و يتجه إليها بوجدانه وعاطفته و ولائه، و المشابهة و المجانسة داخل هذا الإطار بالإضافة إلى وحدة الأهداف و المشاعر هي عوامل معززة و محفزة. و لابد للمشرفين و المربين أن يتقبلوا مفهوم الجماعة الحرة التي يختار أفرادها بعضهم بعضا بدون إرغام، مع محاولة الإشراف عليها بطريقة غير مباشرة وتوصية أفرادها بوضع برامج النشاط التي يميلون إليها و تنفيذها بأنفسهم. والتدخل في هذه الجماعة يجب أن يكون له مبرره التربوي.

5- *أثر المدرسة في النمو الاجتماعي*: تكفل المدرسة للمراهق أنواعا مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعده على سرعة النمو واكتمال النضج و يتأثر في نموه الاجتماعي بعلاقته بمدرسيه و بمدى نفوره منهم أو إقباله عليهم.

المراهق و جماعة الأقران

يلعب الأقران دورا حاسما في نمو المراهق الاجتماعي و استقراره النفسي. فعبارات مثل " ثقافة الشباب" و" الهوة بين الأجيال" تشير بوضوح إلى هذا التأثير الذي يتعرض له المراهق. نعم هناك غموض والتباس شامل و واسع حول نوع و طبيعة التأثير الذي تخلفه العلاقة مع الأقران و الطرق التي تؤثر بها. و هذا راجع إلى كون المراهق تتعدد الهيئات و الأطر التي تحتضنه، كما أن الوصاية التي يخضع لها لا تنفرد

بها جهة واحدة و يصعب بالتالي تحديد بدقة التأثيرات التي خلفها كل طرف تعامل مع هذا المراهق بما في ذلك الأقران الذين أصبح متعلقا بهم. والمراهق في هذه المرحلة من العمر في حاجة أكثر من أي وقت مضى إلى أن يشاركه غيره في انفعالاته القوية و الغامضة أحيانا و في شكوكه ومخاوفه و في أحلامه. و بقدر ما هي مرحلة للاجتماعية المركزة فهي كذلك مرحلة للوحدانية العميقة. ذلك أن الالتقاء بالآخرين لا يحل المشكل أحيانا، بل كثيرا ما يحدث أن المراهق يشعر بالوحدانية حتى وسط الحشود وأثناء لقاءات جماعية خاصة في مناسبات مثل الاحتفالات[1]، حيث يصبح الترحيب به في ظلها من قبل الأقران، أو أن يكون له صديق تربطه به روابط متينة و علاقة حميمة أو صديقان، بالغ الأثر في حياته. كذلك فإن مجموعة الأقران، في ظل العلاقة التي تربطه بها، تساعده على تحديد هويته التي لا تظهر أحيانا بهذه الدرجة من الوضوح و التمايز خارج إطار هذه الجماعة، خاصة و أنه لا زال يعيش تحت الوصاية في كثير من مظاهر حياته الأسرية و المدرسية و الاجتماعية، و أنه رغم تجاوزه مرحلة الطفولة لم يعترف له بعد بالاستقلالية التي يتحمل بموجبها المسؤولية كاملة. و هو وضع في كثير من الأحيان يضطرب له المراهق نظرا لما يولد عنده من إحباط و يزيده من قلق. لذلك تشكل جماعة الأقران بالنسبة إليه إطارا مناسبا للتعبير غير المشروط و الإفصاح دون تحفظ لا يقتنع به.

الالتزام بثقافة الأقران

إن التحاق المراهق بجماعة الأقران و الانضمام إلى نشاطهم عامل مُحفز له على الالتزام بقيمهم و عاداتهم[2،3،4،5] في الشكل (الزي

[1]-Jersild (1965) “The psychology of adolescence”.
[2]-Blos (1941) “The adolescent personality : a study of individual behavior”
[3]-Bowerman and Kinch (1959) “Changes in family and peer orientation of children between the fourth and tenth grades”
[4]-Elder (1961) “Family structure and the transition of values and norms in the process of child rearing”
[222]-Tuma and Livson(1960) “Family socioeconomic status and adolescent attitudes to authority”.

وطريقـة اللبـاس، أسلـوب الكـلام، بعض التقاليـد و الأعمال...) و الجوهـر (أفكـار سائـدة فـي وسطهـم، قناعـات مشتركـة، تصـورات و رؤى، فلسفـة حيـاة متميـزة، شعـور خاص فـي ظـل الانتمـاء...). إن تزايـد الرغبـة فـي الالتزام يظهـر فـي أواخـر مرحلـة الطفولة المتأخرة و يتواصل خلال السنـوات الأولى مـن المراهقـة. مـن منتصف فتـرة المراهقـة إلـى حلقاتهـا المتأخـرة يضعف التزام المراهق تدريجيا.

وقـد يتسـاءل الآبـاء حـول الضـرورة وراء رغبـة المراهـق أن يكـون مختلفـا و أن يعتمـد المظاهـر الغريبـة. و أبسـط جـواب عليـه هـو أن رغبتـه ملحـة فـي أن يتميـز عـن الكبـار و خاصـة الآبـاء. فقد طلـق مرحلـة الطفولـة ولـو أنـه، بسبب ظـروف بيئية، لم يندمـج بصـورة كاملـة فـي حيـاة الراشديـن. لذلك يصنـع مـع جماعـة الأقـران ثقافـة خاصـة بهم يستظلـون بهـا، و يشعـرون فيهـا بوجودهـم المستقل، ثقافة تعبر عـن نفسهـا بالأقـوال و الأفعال و المواقف والآراء والمظاهـر. وعلى الراشديـن أن يتعاملـوا بنـوع مـن الارتيـاح مـع هـذه المظاهـر التـي تبـدو لهـم شـاذة و التـي يريـد المراهـق عمـدا أن يبـدو هكـذا مختلفـا، و ألا يبالغـوا فـي رد الفعـل تجاههـا، أو يتكلفـوا فـي تأويلهـا، أو يبتعـدوا كثيرا عن جوهر القضية عند محاولتهم فهم أسبابها.

القبول الاجتماعي و الرفض

إن المراهقيـن مـن الجنسين الذيـن يُقبلون فـي جماعاتهـم يوصفـون فـي الغالـب بأنهـم محبـون للآخريـن، و متسامحـون معهـم، و طيبون، و بأن شخصيتهـم مرنـة تسمـح لهـم بالتكيـف مـع مختلـف الأوضـاع. كمـا يُعرفـون، إلـى جانـب حـس الفكاهـة و الدعابـة المتميـز عندهـم، بحسـن المعاشـرة والطبيعـة الطيبـة المتعاونـة و العفويـة فـي المواقـف فضـلا عن ثقتهـم بالنفس

والقيـام بالمبـادرة دون انتظـار التمـاس أو تشجيـع مـن أحـد، والحماسة والحـرص علـى التخطيـط للنشـاط الجماعـي قصـد إنجاحـه و الوصـول بـه إلـى غايتــه [1، 2، 3، 4، 5،6].

و المراهقـون الذيـن ينظـر إليهـم بنظـرة إيجابيـة هم أولئـك الذيـن يسهمـون في جعل الآخرين يشعرون بالقبول و بالوجود و ذلك بتنشيط علاقة تفاعليـة تبادليـة بيـن الأفراد أو التخطيط لإيجاد أنشطة جماعيـة مثيـرة و مُشجعـة وذات فائـدة بالنسبـة لكـل مـن ينضـم إليهـا[7]. و علـى العكـس المراهـق المتمـارض أو فاقـد الثقـة بالنفس أو الخجـول و المنطـوي أو العصبـي عـادة يُهمـل مـن قبـل الأقـران و يعيـش عزلـة داخـل المجتمـع[8]. فالمراهـق الذي يستجيـب لحالـة عدم الارتياح التي يجدها بعدوانية تعويضية تزيـد عـن الحـد المعقـول أو كثيـر الالتماس للانتباه قد يتجاوب معه الآخرون بالرفض وعـدم الاطمئنـان أو الارتيـاح لحضـوره. كذلك الفرد الذي يكـون تهكميـا متهـورا وطائشـا، غيـر لبـق، و لا يساهـم فـي نجـاح الجهـود الجماعيـة، قـد لا يُمنـح أيـة ثقـة و أية أهمية في المقابل.

هنـاك عوامـل أخـرى تؤثـر فـي عمليـة قبـول أو رفـض المراهـق مـن الآخريـن مثـل الذكـاء و القـدرة و المهـارات الخاصـة و المكانـة الاجتماعيـة والاقتصاديـة و العضويـة العرفيـة. و عندمـا ظهرت العوامـل الأخـرى مشتركة

---

[1]-Bonney(1948)"Sociometric study of somne factors relating to mutual friendships on the elementary, secondary , and college levels"

[2]-Hallworth.,Davis and Gamston (1965) "Some adolescents' perceptiuons of adolescent persnality"

[3]-Latham (1951) "The relationship between pubertal status and leadership in junior high school boys"

[4]-Laughlin (1954) " The peer status and seventh grade children"

[5]-Tryon (1939) " Evaluation of adolescent personality by adolescents"

[6]-Van Krevelen " Characteristics which identify the adolescent to his peers"

[7]-Keislar(1961)" Experimental development of "like" and "dislike" of others among adolescenrt girls"

[8]-Mussen., Conger and kagan (1974) " Child development and personality"

ومتساوية في الحضور في بعض الدراسات، فإن عامل الذكاء ارتبط إيجابيا بقبول الآخرين للمراهق وتوسيعهم مجال التعامل معه[1].

النمو الانفعالي

إن المراهقة مرحلة عنيفة في الناحية الانفعالية حيث يعرف الانسان خلالها ثورات و اندفاعات، و كثيرا ما يشعر فيها بحالة من الضيق و القلق والتبرم. واعتبر بعضهم أن سبب الاضطرابات الانفعالية يرتبط بالتغيرات التي تطرأ على إفرازات الغدد. و أرجع بعضهم ذلك إلى العوامل البيئية التي تحيط بالمراهق. و من مظاهر هذه الانفعالية في حياة المراهقين بصفة عامة:

1- قلق انفعالي نتيجة التغيرات النفسية والجسمية.

2- قلق جنسي نتيجة التغيرات النفسية و الجسمية الظاهرة والخفية.

3- تأرجح المراهق بين التهور والجبن و بين المثالية و الواقعية و بين الغيرة و الأنانية من جهة و الإيثار و حب الآخر من جهة ثانية.

4- صراع آخر يؤثر في سلوكه الاجتماعي و الفردي ناتج عن ميله واعتداده لذاته في مقابل الخضوع للمجتمع الخارجي.

5-عدم الاتزان بين قوة الدافع الانفعالي و بين نموه العقلي الذي لم يكتمل بعد حتى يكتسب القوة التي تمكّنه من السيطرة على هذا النشاط الانفعالي.

يضاف إلى ذلك ما يعرف به المراهق من رهافة الحس الذي بسببها تسيل دموعه و يذوب أسى و حزنا حينما يمسه الناس حتى بنقد هادئ. كذلك كآبته التي تجعله يتردد أحيانا في الإفصاح عن نفسه حتى لا يثير نقد الناس و لومهم مما يجعله ينطوي على ذاته و يلوذ بأحزانه و همومه وهواجسه. و قد يبتعد عن صحبة الناس.

---

[1]-Hallworth., Davis and Gamston (1965) مرجع سابق

تطور الأدوار و المهام في حياة المراهق

تمهيـد

كما لاحظنا فإن النضج الجسمي و الفكري يلعب دورا حاسما في انتقال المراهق من الطفولة إلى مرحلة الرشد و الاندماج داخل المجتمع. والنضج الاجتماعي و النفسي الفعلي لا يمكن أن يتحقق بدون أن يصبح قادرا على التحكم في عدد من المهام الحساسة و الخطيرة. فلكي يصبح المراهق راشدا بالفعل و ليس فقط ناضجا جسميا ينبغي عليه تدريجيا التحرر من تبعيته الكاملة لعائلته، و التمكن من التفاعل الإيجابي مع نضجه الجنسي، و بناء جسور مع الآخرين و علاقات تعاون، و الاستعداد لمباشرة وظيفة أو مهنة يحقق فيها ذاته و يؤدي من خلالها دورا داخل المجتمع يقدم فيه مساهمته. كما يحتاج أن يطور في الاتجاه الصحيح إحساسه بالذات، فيبني تصورا متوازنا عنها انطلاقا من تقويم موضوعي لقدراته و إمكاناته. كل ذلك في ظل فلسفة حياة يتبناها، تتحدد فيها المبادئ والأخلاق و الأسس التي يرتكز عليها حين يتخذ القرارات و يرتب الأولويات ويصدر السلوكيات في عالم دائم التغير و التحول.

نمو الا□تقلالية

نمو الاستقلالية هي مسألة مركزية عند مناقشة مهام المراهقة خاصة في المجتمعات المتطورة مثل المجتمع الأمريكي. فالثقافة الأمريكية تدعو الفرد بوضوح، من خلال مختلف حلقات التنشئة الاجتماعية التي يمر بها، إلى الاعتماد على النفس كما تشجعه على السير في هذا الطريق [1،2،3]. فبدون درجة معقولة من الاستقلالية و نوع من الابتعاد و لو على المستوى

[1]-Minturn., Lambert, and associates (1964) " Mothers of six cultures: Antecedents of child rearing"
[2]-Whiting (1963) Ed " Six cultures : Studies of child rearing"
[3]-Whiting and Child (1953) " Child training and personality "

المعنوي، يتعذر على المراهق تحقيق علاقات ناضجة مع الجنس الآخر ومع الأقران ومع باقي أفراد المجتمع الواسع.

إن استقلالية كاملة و حقيقية عن الآباء نادرا ما تكون عملية بسيطة وسهلة بسبب أن الدوافع و التعزيزات الإيجابية التي تدعو إلى الاستقلالية وتلك التي تدفع بالفرد إلى الاستمرار في وضع التبعية كلاهما قوي مما يؤدي إلى الصراع و ظهور المواقف التأرجحية. لكن درجة الصعوبة التي يمكن أن تواجه المراهق في محاولته اكتساب هذه الاستقلالية تتوقف بالأساس على طبيعة و نوع العلاقة التي ظلت تربط الطفل بوالديه و مدى ما تفسحه أمامه من فرص للتعبير أو المناقشة و إبداء الرأي أو ما تمنحه من حرية للحركة والنشاط [1،2].

الفروق الجن□ية في ظل تجاذب مظهر الا□تقلالية و مظهر التبعية

نمو الاستقلالية في الثقافة الغربية يولد صراعا أخف لدى البنات منه لدى البنين خاصة خلال السنوات الأولى من المراهقة [3،4]. و لوحظ أن البنات أكثر من الأولاد اعتبارا للقوانين و الحدود التي يرسمها الأبوان وأكثر منهم اعترافا بعدالتها و مصداقيتها. كما أنهن ينتقلن من مجرد قبول سلطة الأبوين في مرحلة الطفولة والامتثال لشروطها إلى تطابق بإرادة مستقلة مع تلك السلطة دون أن تضطر إلى تحدي قيمها و ضوابطها قبل الاقتراب أكثر من قيم و ضوابط الوالدين[5]. إن غياب الصراع الحاد في حياة الفتاة سواء في علاقتها مع نفسها أو في علاقتها مع أبويها قد يعود إلى عامل ثقافي يتم بموجبه، سنوات قبل المراهقة، تعزيز التبعية و الالتزام

---

[1]-Elder (1963) " Parental power legitimation and its effects on adolescent"
[2]-Elder (1962) " Structural variations in the child rearing relationship"
[3]-Douvan and Adelson (1966) " The adolescent experience" .
[4]-Bardwick(1971) " Psychology of women : a study of bio-cultural conflicts"
[5]-Douvan and Adelson (1966) مرجع سابق

لدى الفتاة في مقابل تشجيع الأولاد على الاستقلالية وإثبات الذات والعدوانية [1]،[2]،[3]،[4]،[5]،[6]. كذلك، فإن البلوغ لدى الأولاد تصاحبه ضغوط و اندفاعات جنسية أقوى و أعنف و بالتالي تكون حاجتهم إلى الاستقلالية في ضبط هذه الاندفاعات و استعداد أكبر للتمرد و الدخول في صراع مع الأبوين[8،7]. و مع ذلك يجب عدم المبالغة في عرض هذه الفروق الجنسية، فقد ميز ***باردويك*** بوضوح بين التبعية الوسائلية و التي يلتمس فيها المساعدة الموضوعية، و التبعية العاطفية، و التبعية العدوانية التي تكون فيها الأهداف سلبية و قابلة للمراجعة[9]. و إذا كانت التبعية العاطفية في مجتمعنا تعبر من المظاهر العادية بالنسبة للإناث، بل و قد تجد تشجيعا عليها في بعض الأحيان، فهي بالنسبة للذكور صفة مذمومة يرفضها الواقع الاجتماعي[10]. من ناحية أخرى فإن الفروق الجنسية المرتبطة بمسألة التبعية الوسائلية غير ظاهرة و هي أقل وضوحا، كما أن هذا النوع من التبعية على عكس التبعية العاطفية لا يمثل مطعنا بالنسبة للذكور. فتبعية الولد لأبيه أو لغيره من الراشدين من أجل الحصول على

[1]-Bardwick (1971) مرجع سابق
[2]-Bardwick.,Douvan.,Horner and Guttman(1970)" Feminine personality and conflict"
[3]-Douvan " New sources of conflict in females in adolescence and early adulthood" In Bardwick., Douvan ,.Horner and Guttman (1970) مرجع سابق
[4]-Horner " Feminity and successful achievement: a basic inconsistency" In Bardwick., Douvan., Horner and Guttman (1970) مرجع سابق
[5]-Kagan and Moss (1962) " Birth to maturity : the Fels study of psychological development"
[6]-Schaeffer and Eisenberg "Cognitive conflict and compromise between males and females" In Schaeffer (1971) (Ed) " Sex differences in personality: Readings"
[7]-Bardwick (1971) مرجع سابق
[8]-Douvan and Adelson (1966) مرجع سابق
[9]-Laughlin (1954) " The peer status and seventh grade children"
[10]-McCandless., Bilous and Bennet (1961) " Peer popularuty and dependence on adults in preschool socialization"

مساعـدة فـي تطويـر مهــارة، مثـلا، أمـر عــادي[1]. و التبعية الوسائلية المفرطـة لـدى الأنثـى، كعجزهـا عـن القيـام بشؤونهـا بنفسهـا، لا تصنـف اجتماعيـا كسلوك تكيفي لها بالرغم من أنها تكـون عـادة أكثـر تعلقا بالآخرين عاطفيـا. و البنـت التـي لا تتحقـق بالحـد الأدنـى مـن الاستقلاليـة الوسائليـة أو تعانـي مـن تبعيـة عاطفيـة زائـدة، فمن المحتمل ـدا أن تتحـول بألفـاظ ***باردويك*** إلـى وضـع " استبـداد الضعيـف" بتوظيـف التبعيـة كوسيلـة للتحكـم و ضبـط الآخريـن و فـرض نفسهـا عليهـم، و فـي الوقت نفسـه عـدم تحمـل المسؤوليـة فيمـا يتعلق بأفعالها[2].

فـي الخلاصــة نقــول إن التبعيــة هـي انتقائيــة فــي طبيعتهــا. فالبنت الناضجـة قـد تكـون تابعـة عاطفيـا لعدد قليل مـن الأفـراد مقارنـة بالذكـر و لكنهـا علـى استعـداد لتسلـك علـى النحـو المتعـارف عليـه بالنسبـة للأنثـى، وهو السلـوك النمطـي الذي يعـرض فـي الظاهـر صـورة لتبعيـة عامـة. و في المقابل قـد يكـون الذكـور المراهقيـن أقـل تبعيـة للأوليـاء مـن البنـات، و لكن مع الاحتفـاظ بتبعيـة أكبـر للأقـران، علـى الأقـل كوسيلـة تساعدهم في عملية الابتعـاد عن ذويهم والانفصال عن الأسرة وبناء استقلالية ذاتية[3].

الاختيار المهني

إن اتخاذ قرار حول المسلك الذي يؤدي إلى عملية اختيار المهنة يمثل منعطفـا خطيـرا فـي حيـاة المراهـق. و هـي مشكلـة أخـرى تحتـاج منـه إلـى الوصـول إلى وضـع توافقـي يسمـح لـه بشـق الطريـق الذي سيشكل الأرضية الأساسيـة التي يبني عليها أهدافه و يحقق عليهـا آمالـه و يترجـم فيهـا وجوده.

[1]-McCandless ., Bilous and Bennet (1961) مرجع سابق

[2]-Bardwick (1971) " Psychology of women : a study of bio-cultural conflicts"

[3]-Bardwick (1971)123.ص مرجع سابق

1- *الاختيار المهني عند البنات*

تغيرات بارزة عرفتها حركة التوجيه المهني في أوساط عدد متزايد من الإناث و ذلك نتيجة تغيرات في طبيعة العلاقة بين الذكور و الإناث وفي الأسرة كمؤسسة و في المجتمع بصورة عامة[1]،[2]،[3]،[4].

إن عددا متزايدا من النساء الشابات يباشرن أعمالا خارج البيت قبل الزواج مع وجود رغبة في تأجيل الزواج لمدة أطول، كما أن عددا كبيرا ممن انقطعن عن العمل بسبب متاعب الحمل و تربية الأطفال، يعدن بسرعة إلى أعمالهن عقب الانتهاء من إنجاب الأطفال. و إذا كانت الفروق في المستوى التربوي والثقافي تقلصت بين الذكور و الإناث خلال العشرين سنة الماضية، فإن دور أغلب النساء كزوجات و أمهات يبقى، حتى مع خروجهن إلى العمل، الدور الأول و يأتي كسبهن للرزق كدور ثانوي[5،6،7].

2- *الاندماج مقابل العدوانية : الخوف من النجاح*

هناك سبب آخر يجعل رغبة البنت في التحقق بالإنجاز المهني الملفت للانتباه تضعف و هو تصنيف السلوك العدواني و التنافسي بصورة تقليدية كسلوك ذكري، و السلوك الاندماجي الذي يتولى التنشئة و الرعاية كسلوك أنثوي[8،9]. وغالبية المواقع الإنجازية المهنية، و خاصة في قمم هرم الوظائف و المهن، هي بطبيعتها تنافسية. و لأن التنافس قد ينظر إليه على أنه نوع من العدوانية، فإن البنت التي تدخل ميدانه، خاصة مع منافسين

[1]-Bardwick (1971) مرجع سابق
[2]-Cooper (1970) "Death of the family"
[3]-Hoffman (1972) "The professional woman as mother"
[4]-Mayer (1971) "New questions about the US population"
[5]-Bardwick(1971) مرجع سابق
[6]-Mayer (1971) مرجع سابق
[7]-Douvan and Adelson (1966) مرجع سابق
[8]-Bardwick.,Douvan.,Horner and Guttman (1970) مرجع سابق
[9]-Horner "Feminity and successful achievement: a basic inconsistency" In Bardwick.,Douvan.,Horner and Guttman, D (1970) مرجع سابق

ذكـور، قـد ينظـر إليهـا الآخـرون علـى أنهـا تستعـرض سلوكـا غيـر أنثوي. وهـذا مـن شأنـه أن يؤدي عندهـا إلى صـراع داخلـي يكـون مقرونـا بحالـة من القلـق و التي تنعكس آثارهـا بصـورة مباشـرة علـى سلوكهـا[1]. و كنتيجـة لذلك فبـدلا مـن ظهـور الخـوف مـن الفشـل الذي هـو رد فعل طبيعـي عنـد الإنسان، فقـد يحـدث فـي حالـة هـذه الفتـاة أن تخـاف مـن النجـاح. و لعـل هـذا مـا كانت تقصـده الباحثـة الشهيـرة ***ميـد*** حيـن علقـت قائلـة أن فـي ثقافتنا التقليديـة " الذكور يفقـدون المكانـة الجنسيـة بالفشـل فـي حيـن تفقدهـا الإنـاث بالنجـاح"[2]. وظاهـرة الخـوف مـن النجـاح أكثـر مـا وجـدت مـع النسـاء و بنسبـة انتشار أقل فـي أوسـاط الرجـال[3،4]. ففـي دراسة قام بها ***هورنـر***، من بين تسعين امرأة، أظهـرت خمسـون منها هذا النوع مـن الخـوف فـي حيـن لم يُعـرف بـه مـن بين ثمانيـة و ثمانيـن رجـلا سـوى ثمانية منهم[5]. في دراسـة أخـرى ظهـرت زيادة فـي رفـض النجـاح لـدى الذكـور مماثلـة لـتلك التـي ظهـرت فـي أوساط الإنـاث[6]، غيـر أن الأمـر بالنسبـة للذكـور يختلـف، ذلك أن السبب أو الدافع يكمـن فـي أن متابعـة النجـاح فـي تقديرهم جهـد ضائـع لا طائـل وراءه، لا أن النجـاح فـي حـد ذاتـه يخدش كرامتهم و يؤثـر سلبـا على هويتهم و مكانتهم في المجتمـع كما هو الحال بالنسبة للمرأة.

لا بـد أن نشيـر أن أقليـة مـن النسـوة ذات المهـارات العاليـة تجابه صـراعـات و ضغوطـا مـن أصـل ثقافـي رغـم النجـاح الذي تحققه بعضهن. فشعورهـن بالإحبـاط يؤثـر علـى مستوى الإنجاز لديها[7،8،9].

1-Bardwick, J (1971) مرجع سابق
2-Mead (1939) " Male and female"
3-Bardwick ., Douvan .,Horner and Guttman (1970) مرجع سابق
4-Horner ,M.S "Feminity and successful achievement: a basic inconsistency" مرجع سابق
5-Horner,M.S "Feminity and successful achievement: a basic inconsistency" مرجع سابق
6-Hoffman (1972) مرجع سابق
7-Bardwick, J (1971) مرجع سابق
8-Bardwick., Douvan ., Horner and Guttman (1970) مرجع سابق
9-Schaeffer(1971) Ed " Sex differences in personality: Readings"

إن اختيار مهنة ما و المشاركة في الحياة الاجتماعية من خلال مباشرتها يساعد على تقوية مفهوم الذات لدى الفرد و تثبيته[1، 2، 3، 4]. فالعمل يعطي إحساسا بالارتباط بنظام المجتمع الواسع و الشعور بأداء دور و بأن الفرد له هدف في الحياة [5، 6].

لذلك ينبغي مراجعة المواقف من أجل تصحيح المسار و تحقيق انفتاح أكبر على فئة المراهقين و إتاحة لهم كل الفرص لاختبار الذات على المحك الاجتماعي الواقعي و تشجيعهم على الاستغلال المناسب لقدراتهم.

3- *التكيف المهني في الثقافة الأمريكية*

إن المشاكل المهنية التي يواجهها المراهق في المجتمعات البدائية هي بسيطة مقارنة مع ما يواجهه المراهق في المجتمعات الغربية المصنعة. فعدد المهن المدعمة من الثقافة قليل. و مع هذه السن يكون المراهق قد تآلف معها سواء من خلال الملاحظة المباشرة أو بواسطة التعلم في الورشة.

في المجتمعات الغربية يعرف المراهق أن بقاءه و إشباعه حاجاته يتوقف على قدرته على إيجاد مهنة و المحافظة عليها. و حظوظه في الاستقلال من الأبوين، و القبول من الأقران، و إمكانية الزواج و رعاية أسرة، كلها مرتبطة بالنجاح المهني. و مع ذلك فليس لديه إلا فكرة

1-Bordin (1943) " A theory of interests as dynamic phenomena"
2-Caro and Pihlblad (1965) " Aspirations and expectations : a reexamination of the bases for social class differences in the occupational orientations of male high school students"
3-Super.,Starishevsky.,Martin and Jordaan (1963) "career development:Self-concept theory"
4-Zytowski (1968) Ed " Vocational behavior"
5-Morse and Weiss " The function and meaning of work and the job" In Zytowski (1968) مرجع سابق
6-McCandless (1970) " Adolescents : behavior and development"

سطحيـة عـن المهـن فـي مجتمعـه مـن حيث طبيعتهـا و نوعهـا. فـلا يعـرف مـا هـي المهنـة التي يمكن أن ينجـح فيهـا و يستمتع بمزاولتهـا، أو نوع التدريب المطلـوب قبـل المزاولـة، أو مستقبـل كـل مهنـة. هـذه المشكلـة تتعقـد أكثـر فأكثـر فـي ظـل نمـو و تطـور المجتمع الذي أصبحت الحيـاة فيـه أكثـر تخصصـا حتى أن المهـارات المطلوبـة، مـع التطـور التكنولوجـي الحاصـل، تغيـرت بصـورة جذرية.

4- ***تأثير الآباء على الاختيار المهني لدى المراهق***

لا شك أن التشجيع الأبوي هو عامل له وزن في عملية الاختيار المهني عنـد المراهـق. و يوجـد اختـلاف فـي درجـة التشجيـع و نـوع التشجيـع بين الطبقـات الاجتماعيـة. فالتشجيـع العائلـي وُجـد مقترنـا بتطلـع الطالب للمستوى حتى فـي حـال ضبـط عامـل " الطبقـة الاجتماعيـة " و عامـل " الذكـاء ". فالولد مـن طبقـة عاملـة يلتمس تكوينـا متقدمـا و انتقـالا مهنيـا عندمـا يلـحّ الأبـوان عليه بذلك. و مـن المتوقـع أن لا يقـوم بـه إذا لـم يحصـل علـى أي تشجيـع مـن قبلهم وإذا لـم يمارسـوا عليـه ضغطـا فـي هـذا الاتجـاه[1،2،3،4،5]. من ناحيـة أخـرى يكـون لوظيفـة الأب تأثيـر علـى عمليـة اختيـار المهنـة لدى المراهقيـن الذكـور. و هـو أمـر لا يحـدث عـادة بالنسبـة للإنـاث[6،7]. ففي بعـض الدراسـات مثـلا 43.6 % مـن أبنـاء علمـاء فـي الفيزيـاء (الذكـور)

---

[1]-Simpson " Parental influence , anticipatory socialization , and social mobility"
[2]-Bordua (1960) " Educational aspirations and parental stress on college »
[3]-Floud.,Halsey and Martin(1956)(Eds) "Social class and educational opportunity"
[4]-Kahl (1953) " Educational and occupational aspirations of " common-man" boys"
[5]-Kuvelsky., and Bealer (1967) " The relevance of adolescents'occupational aspirations for subsequent job attainment"
[6]-Werts (1968) " Paternal influence on career Choice"
[7]-Werts (1966) " Social class and initial career choice of college freshmen"

اختـاروا الطب و27.7% من أبناء رجال القانون اختاروا القانون (الذكور). نتائـج مشابهـة سجلـت مـع أولاد علمـاء فـي الرياضـة و علماء اجتماعيين[1]. لكـن يمكـن تفسير هذه الظاهرة من حيث:

1- أن فرصـا كثيـرة تتـاح لهـؤلاء الأولاد للاحتكـاك بمهنـة الأب والتعـرف عليها و أقل منها ما يمنح للفتاة.

2- إن إمكانية الدخول في هذا الإطار متوفرة.

3- التشجيع الأبوي القوي قائم، وأحيانا يُمارس الضغط على الولد بشكل مباشـر كي يستعد للالتحاق بهذه المهنة.

4- حصـول تطابـق الولـد مـع الأب يشجـع علـى تنمية و تكوين اهتمامـات متشابهة لتلك التي يحملهـا الأب كمـا يمتص بعضا مـن قيمه و يتبنى بعضـا مـن أهدافه.

و ممـا أمكـن الوقـوف عليـه أن التكيـف المهنـي كـان أفضـل عندمـا عـرض الأب دورا سلبيا و أحسـن مـن غيـاب الأب أو عـرض نموذجـا ضعيفـا. فمـن الممكـن جـدا أن يصبـح النمـوذج السلبـي مساعـدا فـي تحديـد هويـة الفـرد، بـل " و قد يكون مهما أن يوجد في محيط الفرد بعض أولئك الذين يعتبرهم مختلفيـن عنـه، و الذيـن لديهـم الاتجاهـات أو القيـم التـي قصـدا لا يتبناهـا فـي حياتـه أو لا يتمنى أن يحـاكيها "[2].

5- ***تأثير جماعة الأقران في عملية الاختيار المهني***

يتأثـر الاختيـار المهنـي عنـد المراهـق بالمحيـط المدرسـي و بمعلميـه وخاصـة بأقرانـه الذيـن يرتبـط معهـم[3،4،5]، غيـر أن تأثيـر الأسـرة وُجـد أكثـر ارتباطـا بالقناعات المهنية من إيحاءات الأقران أو إشاراتهم[6].

1-Werts (1968) مرجع سابق

2-Bell (1969) " Role modeling of fathers in adolescence and young adulthood"

3-Bell (1963) " Processes in the formation of adolescents' aspirations"

4-Day (1966)"Teacher influence on the occupational preferences of high school students"

5-Wilson (1959) " Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys"

6-Simpson(1962) Parental influence, anticipatory socialization, and social mobility

الخلاصــة

كانت هـذه بعـض الصـور التـي تطبـع حيـاة المراهقيـن و التي فـي حقيقتهـا لا تمثـل إلا نسبـة محـدودة مـن الظواهـر التي تتميـز بهـا مرحلة المراهقة على اعتبـار أنهـا تشكـل منعطفا تتجمع فيه قوى عديدة ذات طبيعة متباينة، و أحيانا متضاربـة فـي ظاهرهـا، استعدادا للدخـول إلـى الحيـاة الانسانيـة الأكثر غنى والأكثـر تحديـا باختيارات ناضجة ومنطلقات صلبة و أسس و ركائز متينة.

و لا غرابـة أن ضمـن هـذه المرحلـة كـل شـيء يتحـرك فـي سيـرورة ونحـو حالـة مـن الاستقـرار المنشـودة و نحـو قـوة أكبـر وشموليـة أوسـع. يحـدث هـذا على كـل الأصعـــدة الجسميـة و النفسيـــة و الاجتماعيـة، و مــن غيــر الموضوعـي و مـن غيـر المفيـد محاولــة دراستهـا و كأنهـا ثابتــة جامدة. فالكائن البشري في ظلها و أكثر من أي وقت مضى يعيش باطنه و ظاهره ويحاكـي حاضـره فـي سيـاق توجُّهـه المستقبلي بمرجعيـة اقترنت بماضيـه، كما أن التعبيــر فيهـا تنـوع و تفـرع تماشيـا مـع الحاجـات المتنوعـة و المتجددة. وإن عــدم إدراج عامـل التفاعـل بيـن كـل هـذه القـوى مـن شأنــه أن يختـزل كـل هـذا الغنـــى و كـل هذا الثراء البشري.

الفصل الخامس :

نظريات

□ول الطفولة و المراهقة

تعددت النظريات حول الطفولة و المراهقة بتعدد وجهات نظر أصحابها في فهمهم لأسباب و بواعث السلوك البشري السوي وغير السوي.

أهمية النظرية

النظرية وسيلة تساعد على معرفة و توضيح العلاقات الموجودة بين الأشياء أو الظواهر المختلفة كما تساعد على التنبؤ بهذه الأشياء و الظواهر وذلك من خلال تعميمات احتمالية شاملة.

و من الوظائف التي تقوم بها النظرية :

1- تساعد على تحديد هوية العلم في مختلف مجالات المعرفة و ضبط موضوعاته الأساسية، الأمر الذي يسهم في إبراز دوره المعرفي التراكمي حيث يحدد في ضوء النظرية ما يجب دراسته أكثر من غيره.

2- تمد الباحث بإطار تصوري يساعده على تحديد الأبعاد و العلاقات التي عليه أن يدرسها، و تمهد له الظروف لجمع معطياته و بياناته و تنظيمها وتصنيفها و تحديد ما بينها من ارتباطات و تداخلات. فالنظرية هي بمثابة نقطة البدء يمكنه أن ينطلق منها في ظل تشعب الظواهر الطبيعية و الإنسانية وتعقدها.

3- تهيئ للباحث كذلك ظروف الاستفادة من البيانات الموجودة لديه من حيث أنها تحاول أن تفترض القوانين و تتنبأ بها من الأحداث فضلا على أنها تشتمل على تأكيدات تقود إلى توقعات أو تقديرات يمكن اختبارها والتحقق منها.

4- تساعد على بناء استراتيجيات علاجية للسلوك المستهدف كما قد تساعد على معرفة كيفية تقويم الأساليب القديمة و الحكم عليها[1].

---

[1]- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي (1999) " نظريات الارشاد و العلاج النفسي" ص.11-12

خصائص النظرية الجيدة

يرى ***باترسون*** Patterson (1986) أن النظريـة الجيـدة ينبغـي أن تتوفر على بعض الخصائص من أهمها:

1- أن تشتمل على مجموعة من المسلمات أو الافتراضات. و هذه تمثل المعطيات المقبولة و التي لا تحتاج إلى إثبات. هذه المسلمات يجب أن تكون متسقة داخليا.

2- أن تكون مكوناتها واضحة و دقيقة، محددة الألفاظ و المعاني والمضامين.

3- أن تتميز بالبساطة، فتشتمل على أقل ما يمكن من التعقيدات وعلى عدد قليل من الافتراضات.

4- أن تكون ذات أهمية، و لا تتناول مواضيع تافهة، و في نفس الوقت قابلة للتطبيق لعدد من المواقف و لا تقتصر على موقف واحد.

5-أن تكون شاملة بقدر الإمكان للجوانب التي يُقصد أن تنطوي عليها بما في ذلك وصف و تحليل الحقائق المعينة.

6-أن تتفرد في تناولها لموضوعها و مشروعها التفسيري، إذ أن وجود نظرية أخرى تدرس نفس الموضوع و تفسره بنفس العوامل و الطرق يضعف النظرية و يجعلها تكرارا لا مبرر له، يتنافى مع قاعدة الاقتصاد العلمي.

7-أن تقف على أرضية واقعية بحيث يُعتمد في صياغتها على ملاحظات و افتراضات و دراسات واقعية من ناحية، و أن تكون قابلة للاختبار العلمي الذي يجربها و يكسبها مشروعيتها العلمية من ناحية أخرى. فالنظرية التي تأتي بقضايا تستعصي على الاختبار لا تعد نظرية علمية.

8-أن تكون لها قدرة على التنبؤ.

و لو أنه يظل من الصعب، حتى بشهادة *باتارسون* نفسه[1]، إيجاد نظرية تستوفي هذه الشروط و المعايير، معايير تمثل في حقيقة الأمر غايات يتطلع المنظرون للوصول إليه.

نظرية التحليل النفسي لفرويد (1856- 1939) Sigmund Freud

من أهم ما أضافته نظرية *فرويد* إلى ميدان علم النفس أنها وجهت الأنظار إلى أهمية الجانب اللاشعوري في حياة الإنسان بعدما كان التركيز يتم فقط على تحليل وضعه الشعوري. و ما جاءت به مدرسة التحليل النفسي غيّر من جوهر الدراسة النفسية في موضوعها و منهجها المعتمد وطرق التفسير المتبعة فيها. فالشخصية الإنسانية وُصفت بدينامية أكبر حيث تتصارع في فلكها كثير من الميول و الرغبات و الانفعالات في مواجهة معطيات بيئية ثقافية.

الشعور و اللاشعور

تفترض نظرية التحليل النفسي بالأساس أن خصائص الحياة النفسية لا تتوقف على الشعور وحده و إنما على خصائص لا شعورية بل و سابقة للاشعور كذلك. فالشعور هو ذلك الجزء من العمليات العقلية التي نحسها وندركها و نعيها. إنه حالة وقتية تستمر لفترة وجيزة، ذلك أن الفكرة التي تكون شعورية تستطيع أن تظهر مرة ثانية في ساحة الشعور إذا توفرت لها شروط معينة. لكن حين تبتعد عن الشعور لوقت ما، فإنها تكون كامنة latente في جزء معين من العقل raison، وهذا الجزء يسميه *فرويد* "ما قبل الشعور" preconscient أي اللاشعور الكامن الذي يستطيع أن يصبح شعوريا من جديد تحت شروط معينة. كما توجد بعض العمليات

[1]- المرجع السابق ، ص.13

العقليـة التي تستطيـع أن تُحـدث فـي العقـل جميـع الآثـار التي تُحدثهـا الأفكـار العاديـة بدون أن تكـون هـي نفسهـا شعوريـة. و هـذه العمليـات العقليـة، كمـا يوضـح *فيصـل عبـاس*[1]، التي لا يمكن أن تصبح شعورية تسمى اللاشعور inconscient، لأن هنـاك قـوة معينـة تقاومهـا لأن تغـدو شعوريـة. مقاومـة يمكـن إزالتهـا فقـط علـى أسـاس تحليل نفسي يجعل الأفكار المقاومة شعورية[2]. فاللاشعـور نوعـان لاشعـور كامـن قبـل الشعـور، يستطيع أن يظهر بسهولة في الشعـور إذا توفـرت شـروط معينـة، و لاشعـور مكبـوت يجـد مقاومـة تمنعـه مـن الظهـور فـي الشعـور. فـي نظـر *فرويـد* يشكـل اللاشعـور الجـزء المركـزي فـي النفسيـة الإنسانيـة. مـن أهـم مظاهـره اندفاعـه لتحقيـق رغباته. و يتبـع لأجـل ذلك أساليـب متعـددة، فأحيانا يحققها عـن طريـق فقـدان الذاكـرة، ممـا يساعـد الفـرد بإبعـاده عـن تحمّـل مسؤوليـة لا يريـد أن يتحملهـا، و كذلك بواسطـة حالـة الإغمـاء التي يفقـد فيهـا الإنسـان شعـوره، فـلا يحـس بالموقـف الذي لا يمكنـه تحمّلـــه.

و هكـذا حسب أصحـاب نظريـة التحليـل النفسـي، فإن حيـاة الإنسـان الشعوريـة لا تمثـل سـوى جـزءا ضئيـلا مـن حياتـه النفسيـة و قـد يتأثـر سلوكـه بالحـالات اللاشعوريـة أكثـر مـن تأثـره بالحـالات الشعوريـة. هذا ما جعل دراسة الحيـاة اللاشعوريـة و علاقـة اللاشعـور و الانفعـالات و الخبـرات و الصدمـات النفسيـة المنسيـة بسلوك الإنسان تتصدر اهتمامات كثير من الباحثين.

تفسير فرويد الأسطوري لبناء العقل البشري

إن الأسـاس الذي استنـد إليـه *فرويد* فـي تفسيـره لعمليـة تكويـن و نشوء الحيـاة النفسيـة أسطـوري و ميثولوجـي فـي طبيعتـه. كـان الأب فـي الأسرة البدائيـة " الطوطمية " يمثـل سلطـة مطلقـة يخضـع لهـا جميـع الأبنـاء و تمنحه فضـلا عـن ذلك حقـا متميـزا فـي امتـلاك النسـاء. و عندمـا بـدأ الأبنـاء يطالبون

---

[1]- فيصل عباس(1982) " الشخصية في ضوء التحليل النفسي" ص.63
[2]- فرويد " الذات و الغرائز " ترجمة محمد عثمان نجاتي(1961) ص. 24

بحقوقهم، طردهم من الأسرة للمحافظة على حقه في احتكار النساء. مما دفع هؤلاء الأبناء إلى قتل هذا الأب و التهامه، فكانت نهاية الأسرة البدائية، انتهت معها مرحلة التجمع الأبوي. و بسبب هذه الجريمة البشعة أصبح الأبناء يحملون مشاعر مزدوجة: كراهية الأب و تمجيده كرمز و كمركز للسلطة في ظل مشاعر القربى. من هنا نشأ عندهم شعور بالذنب أو إحساس بالندم دفعهم إلى تخليد صورة الأب مع إقامة تمثال له. هذا الشعور بالذنب الذي أصبح يلازم الأبناء دفعهم إلى التخلي عن الرغبة الجنسية و تحريم الزنا وباقي المحرمات التي تنسجم مع الرغبات المطرودة لعقدة أوديب . و كانت هذه بداية العقل البشري بانقسامه إلى مثلث ديناميكي نفسي يتضمن " الهو" و " الأنا " و" الأنا الأعلى". فقد أدى الشعور بالذنب إلى إيجاد حواجز فاصلة على هيئة رقابة بين هذه الأجهزة النفسية. و اندمجت عملية الكبت كقوة ديناميكية في العمليات العقلية تتدخل كأداة تعزز نوعا من التوازن النفسي. وأصبح الكبت الأصلي للغرائز طريقا ممهدا للمرحلة المتحضرة في تاريخ البشرية.

و حسب هذا التفسير الأسطوري يكون الفعل الآثم الذي يذكّر الإنسان بجريمة آبائه بداية الحضارة البشرية، و منه أن كل خطوة من خطوات تاريخ هذا الإنسان الحضاري سترتكز أساسا على فعل من أفعال الإنكار الغريزي لأن التنازل التدريجي عن الرغبات اللاشعورية الأصلية هو عامل حاسم في التطور الحضاري. و هو ما يحول الحضارة إلى أداة ترقية و قمع معا. تطوُّر أدق للحضارة تُرجم بتنازل واعي أو شعوري من قبل الإنسان عن التلبية الفورية للشهوات مقابل الحصول على تلبية مؤجلة فيما بعد. هذا التخلي الواعي عن الإشباع الفوري للغرائز، والذي ظهر نتيجة ضغوط خارجية، تحوّل تدريجيا إلى اتجاه داخلي للشخصية يوجّه مواقف الإنسان في مسايرة القواعد و النظم الأخلاقية للحضارة، فالحضارة المبنية على قمع

خارجي و قمع داخلي للرغبات الجنسية اللاشعورية تضطر الإنسان إلى تعاطي عملية التصعيد أو التسامي. و هي من السمات المميزة للعقل المتحضر، تساعد على تحويل طاقة " الليبيدو" إلى نشاط غير جنسي فيكون بذلك متنفسا للطاقة النفسية الجنسية المحيطة. و لا تكون الثقافة و الحضارة سوى النتاج لهذه العملية التنفيسية المؤقتة. و طريق التسامي حتما يدفع العقل البشري ليصبح بصفة شاملة و مزمنة عقلا عصابيا بسبب نقص الإشباع الجنسي و العجز في المضي في عملية التسامي بصورة متواصلة.

فرغم كل التقدم الذي يعرفه المجتمع الحديث فإن ثمن هذا التقدم على المستوى الإنساني الصرف هو مزيد من الإحباط و البؤس. فالحياة الاجتماعية بأُطرها الأخلاقية و القانونية و العرفية لا تترك للطاقة الجنسية "الليبيدو" التي تعجز عن تفريغ شحنتها بصورة مباشرة أو من خلال عملية التسامي سوى وسيلة واحدة هي الدخول في حياة التوتر و القلق والأمراض النفسية العصابية.

معالم الشخصية الان□انية في نظرية فرويد

يعتقد *فرويد* أن الإنسان يولد مزودا بطاقة نفسية، و هذه الطاقة هي التي تكمن وراء سلوكه. و أن موطن هذه الطاقة النفسية هو " الهو" و أن النزعات التي يحتويها بدائية لاشعورية تتعارض مع مطالب الحياة الاجتماعية، و من تمّ كان من الضروري كبتها. فالهو الذي كل شيء فيه غامض، مبهم و لا شعوري، كما يشرح ***فيصل عباس*** لا يتبع المنطق و لا يهتم بالواقع و يهتم فقط بإشباع الدوافع الغريزية تبعا لمقتضيات مبدأ اللذة وتجنب الألم[1].

لكن يتولد عن احتكاك الإنسان بالعالم الخارجي و الواقعي ظهور جزء من *"الهو"* هو " الأنا " أو الجانب المعقول من شخصية الفرد. مسؤوليته

[1]- فيصل عباس ، مرجع سابق ، ص.67

محاولة التوفيق بين دوافع الإنسان الفطرية و الواقع الخارجي. بطبيعة الحال سيتعرّض الأنا لضغوط الحياة الاجتماعية من ناحية و ضغوط النزعات البدائية من ناحية أخرى. فتقوم *الأنا* بامتصاص التوجيهات الاجتماعية هذا الامتصاص يؤدي إلى تكوين جزء ثالث معظمه لاشعوري ، يسمى " الأنا الأعلى"، و هو الرقيب الذي يقوم بمحاسبة الأنا على تصرفاته و أفعاله ومراقبة النزعات البدائية في *الهو* ليصدّها.

هذه الأجهزة النفسية الثلاثة التي تتكون منها الشخصية لا بد أن تعمل جميعا في تعاون و انسجام لكي تحقق التوازن و الاستقرار النفسي للفرد. والأنا القوية التي نمت نموا سليما هي التي تستطيع التوفيق بين هذه القوى الثلاث دون أن تتأثر أو تُصاب باضطراب في بعض أو كل وظائفها، أما الأنا الضعيفة غير الناضجة فتتخاذل أمام تلك القوى لتقع أحيانا تحت سيطرة *الهو* فتخضع لضغوطه، و عندئذ يسود مبدأ اللذة و يُهمل مبدأ الواقع و كل مطالب *الأنا الأعلى*. في هذه الحالة يلجأ الفرد إلى تحطيم العوائق و القيود و يصبح السلوك منحرفا و يأخذ أشكالا عدوانية. و تخضع الأنا الضعيفة أحيانا لتأثير *الأنا الأعلى* فتصبح أنا متزمتة مشلولة عاجزة عن القيام بوظائفها التي توفر للحاجات الأساسية إشباعا مناسبا يضمن تحقيق توازن الشخصية، فتقع فريسة للصراع و التوتر و القلق و التأنيب و الشعور بالإثم و الحيرة التي تتشكل منها قوة ضاغطة تكبت الدافع و تزج به في أعماق اللاشعور و تمنعه من الظهور. و يُفسح المجال بدلا من ذلك لظهور الأعراض المرضية التي تعبر عن موضوع الكبت ذاته في صورة حيل أو آليات دفاعية كالإسقاط أو التبرير أو التقمص أو التعويض أو النكوص التي تكون مصدرا هاما لكثير من مظاهر الانحراف في السلوك و الأمراض العصابية و الذهانية بأنواعها و درجاتها المختلفة.

إن أسباب سوء التكيف، في نظر *فرويد*، يجب أن نعود في البحث عليها إلى مرحلة الطفولة الأولى. ذلك أن كافة الخبرات التي يمر بها الفرد تترك أثرها في تكوينه العقلي، و أن كل تصرفاته و نزواته هي ذات أصل نفسي، تخضع للحتمية السيكولوجية. فمصدر الانحرافات و الأمراض و العقد يتمثل في خبرات مؤلمة أو صدمات نفسية مر بها الإنسان لا تحتمل الذات مواجهتها، فتقوم بإبعادها و كبتها في ساحة اللاشعور. و بما أنها خبرة حية، و هي فقط مكبوتة، فإنها تؤثر في سلوك الفرد وعلاقاته بصورة لا يعي الفرد أسبابها. فالظواهر النفسية ليست ظواهر منعزلة قائمة بذاتها بل ترتبط ارتباطا دقيقا بأحداث و عمليات سبقتها و تتبعها. فالسلوك حسب نظرية التحليل النفسي نتاج قوى متدافعة متعارضة لدوافع و عمليات يتم أغلبها خارج نطاق الشعور.

تطور الغريزة الجن□ية عند فرويد

المنطقة الشبقية: يطلق *فرويد* هذا الاسم على كل منطقة في الجسم تتركز فيها عمليات الاستثارة و التهيج. و إن تناول المنطقة الشبقية يؤدي حسب قناعته إلى الإشباع و إلى إيجاد نوع من المتعة لأن ذلك يعين على التخفيف من التهيج، كما يستثير إحساسا جسديا باللذة. و كل منطقة ترتبط بإشباع حاجة معينة من الحاجات الحيوية، فالفم يرتبط بتناول الطعام و الشرج مرتبط بالإخراج و الأعضاء التناسلية بالتكاثر. و من هذا المنطلق فإن الحياة الجنسية لا تبدأ أثناء المراهقة و إنما تبدأ عقب الولادة مباشرة، و تمر أثناء نشوئها بمراحل مختلفة هي:

1 - *المر□لة الفمية*

تبدأ منذ الولادة و تستمر حتى الشهر الثامن. تتميز بتركيز اهتمام الفرد في ناحية الفم. فيوجد تنبيه لمسي يحصل عليه الطفل عند وضع الأشياء في الفم كالرضاعة و العض. و التنبيه اللمسي يُحدث لذة جنسية

فميـة. أمـا العـضّ فيُحدث لـذة عدوانيـة فميـة. و أكبـر لـذة يحصـل عليهـا الطفـل مـن نشاطـات الفـم هي تلك التي يجدهـا عندمـا يتناول الطعـام. و إن كانت هـذه الاستثـارة تحصـل عنـد الدخـول فـي نشاطـات مثـل المـصّ و العـضّ و لمـس جوانـب الفـم. واكتفى *فرويد* بالقـول إن هـذه النشاطـات كانت وسائـل الطفـل لإشبـاع دوافعه الجنسية دون تقديم توضيحات حول الكيفية التي يتـم بها كل ذلك. خـلال هـذه المرحلـة يوجد لدى شخصيـة الطفـل جهـاز واحـد، و يتمثـل في *الهو* الذي يطلب الإشباع الفوري لما يريد.

2 - *المرحلة الشرجية*

الجهـة مـن جسـم الإنسـان التي يتمركـز حولهـا اهتمـام الفرد هـي الشرج وتتميـز هـذه المرحلـة بحصـول الطفـل علـى اللـذة عـن طريـق وظيفـة التبرز والتخلـص مـن الفضـلات. و لذلك فهـو كثيـرا مـا يلجـأ إلـى هـذه العمليـات لما يجـده مـن لـذة. هـذا بطبيعـة الحـال يؤدي إلى صـراع مـع أبويـه ينتـج عنـه تكوين " الأنـــا ". فالطفل في هذه المرحلة يدرك أنه لا يستطيـع أن يقـوم بكل مـا يرغب القيـام بـــه و فـي أي وقـت مـن الأوقـات. إنه يتعلم أن فيه أوقـاتا و أماكن يمكن القيـام فيهـا بالعملية الإخراجيـة و أخـرى هـي غير مناسبـة. و بالتدريـج يبدأ الطفـل فـي فهم واستيعـاب رغبـات أمـه و يلتزمهـا. و تظهـر في هـذه المرحلة ميـول الطفـل العدوانية.

3 - *المرحلة القضيبية*

تتميـز ببـدء اهتمـام الطفـل بعضـو التناسـل. فسرعـان مـا يتحـول مركـز الاهتمـام تدريجيـا إلى ناحيـة الأعضـاء التناسليـة. و يعتقد *فرويد* أن شعـور وإحسـاس الفـرد بهذه الأعضاء يؤدي إلى الشعـور بالميـل الجنسي نحو أمه وكراهيتـه أبيـه. فهـو ينمـو حاسـدا و ممتعضـا و غائظـا و مستـاء نحـو أبيه. وهنا، حيث تبلـغ الحياة الجنسية عند الطفل ذروتهـا، تظهـــر " عقدة أوديب ". نفـس مـــا يحـدث للذكـر إزاء أمـه يحـدث للأنثـى تجـاه أبيهـا. فهي تدخل فـي

تنافس مـع الأم علـى الأب و تظهـر عقـدة " الكتـرا ". هـذه العقـدة تتضمـن الرغبـة فـي الحصـول و امتـلاك قضيـب، و الاعتقـاد بأنهـا كانت تملكـه وأنـه قُطـع منهـا. و للتعويض عمـا افتقدتـه، يعتقد *فرويد* أنهـا تـزداد عندهـا الرغبة في إنجـاب طفل من أبيهـا. ينتهـي الأمـر بالوالديـن إلـى تهديـد الطفـل بالإخصـاء والذي يتسبب فـي ظهـور قلـق أو مركـب الإخصـاء[1] هـذا يدفـع الطفل إلـى كبت رغبتـه المحرمـة و يخفـي أو يكبـت العقـدة. وعندمـا يحـدث هـذا يبـدأ الولـد في الدخـول فـي عمليـة التطابـق مـع الوالـد الذي يحمـل نفس الجنـس. وعملية التطابـق تكـون مؤشـرا واضحـا و علامـة علـى دخـول الطفل فـي مرحلـة جديدة ونهايـة المرحلة القضيبية.

4 ـ *مرحلة الكمون*

تبـدأ عـادة حوالـي السـن الخامسـة و تستمـر حتـى المراهقـة. فـي هـذه المرحلـة يهدأ النشـاط الجنسـي عنـد الطفـل بحيث يعرف الفـرد باللامبالاة إزاء المواضيـع الجنسيـة. وتأخـذ طاقتـه الجنسية في الانصراف نحو كثير من أنواع النشـاط غيـر الجنسـي. و خـلال هـذه المرحلة تزداد عملية التطابق مع الجنس المماثـل قـوة، و يترجمهـا السلـوك التقليـدي للأب و الأم الذي يتعاطـاه الطفـل. هـذا الأخيـر يستبطـن و يمتـص أكثـر فأكثـر معتقدات و قيم ثقافتـه. و يكون *الأنـا الأعلـى* قـد بلـغ مستوى فـي التكويـن عاليـا يسمـح للطفـل أن يميـز بيـن السلوك الاجتماعـي فـي محيطـه و السلـوك غيـر الاجتماعـي. هـذه المرحلـة يُعرف الأطفـال فيهـا بعلاقاتهـم و ارتباطاتهـم المتنوعـة مـع أفـراد جنسهـم. فالأولاد يفضّلـون مجالسـة الأولاد و يتجنبون مرافقة البنات و العكس بالنسبة للبنات.

ملاحظات

1- إن المراحـل الثلاثـة (الفميـة و الشرجيـة و القضيبيـة) تشكـل فـي مجموعهـا المرحلـة قبل التناسلية.

[1] - مركب نفسي لا شعوري مقترن بالخوف من إضاعة الأعضاء التناسلية أو ما يتصل بها .

2- أهم خصائص الغريزة الجنسية خلال هذه الفترة أنها نرجسية أولية تشير إلى مشاعر التلذذ الحسي التي تترتب على استثارة الفرد لنفسه و ذلك من خلال المص (الثدي و الابهام) و إخراج الفضلات و الاستمناء.

3- في هذه الفترة لا تكون الغريزة الجنسية موجهة نحو التناسل و إنما نحو جسد الطفل كمصدر للذة.

5 - ***المر□لة التنا□لية***

وهي أطول المراحل كلها بحيث تستغرق7 سنوات (من 11إلى18سنة). نتيجة لما حدث في مرحلة الكمون فإن الغريزة الجنسية تبدأ في النمو في اتجاه التناسل. إذ يبدأ المراهق في الانجذاب نحو الجنس الآخر. هذه المرحلة تشبه المرحلة الشرجية، إذ أن اهتماما متجددا يظهر إزاء العملية الإخراجية التي تتولد عنها لذة. في بداية هذه المرحلة تكون العلاقات والروابط مع نفس أفراد الجنس مثل ما حدث في مرحلة الكمون لكن مع التقدم في هذه المرحلة تتّجه الميول اتجاها آخر حيث أن " اشتهاء المماثل" يستبدل بـ" اشتهاء المغاير".

في مرحلة متقدمة من المرحلة التناسلية يتمكن الفرد من بناء علاقات أو يقوم باتصالات مع أفراد من الجنس الآخر. يتصف *الأنا الأعلى* في هذه المرحلة بالمرونة بعد ما كان في مرحلة الكمون يتميز بالصلابة. و بعد ما كان يتعامل مع القواعد بالحرفية أصبح الآن يدرك أن بعض هذه القواعد هي أقل أهمية من بعضها الآخر. بسبب هذه القناعة الجديدة نجده عمليا يقبل بعض القواعد و الأعراف و يتبناها في حياته و يتحفظ إزاء بعضها الآخر فلا يلتزم بها و لا يعيرها أي تقدير أو اهتمام. و حسب *فرويد* فإن المرحلة التناسلية لا تقضي على الفترة السابقة (قبل التناسلية) و إنما تمتزج بها.

التثبيت و النكوص

يرى *فرويد* أن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة يولد لدى الفرد حالة من الإحباط و القلق، بحيث إذا كانت نسبة الإحباط أو القلق بالغة فإن النمو قد يتوقف و الفرد يصبح حسب *فرويد* مُثبّتا في نموه في مرحلة من المراحل. فالطفل الذي يظل يعتمد على غيره هو مثال الإنسان الذي يعاني من حالة التثبيت. إذ أن نموه النفسي توقف عند مرحلة معينة مبكرة و لم يستطع أن يكون فردا مستقلا. و على العكس فإن النكوص يشير إلى الرجوع إلى مرحلة من النمو المبكرة. الإنسان الذي يصادف تجربة لا تُحتمل و لا يستطيع مواجهتها قد يختار سلوكا مناسبا في مرحلة من مراحل النمو المبكرة كبديل يواجه به الواقع. فالطفل الذي لم يتحكم في التبول و يبلل فراشه وهو في السادسة من العمر نكوصا، قد يكون في الحقيقة يعبر عأن إحباط نتيجة فقدانه لانتباه الأبوين و رعايتهما. و غالبا ما يكون السبب ولادة طفل آخر ينافسه في الأبوين.

نظرية فرويد في الميزان

أ - إ□هامات نظرية *فرويد*

1-إن نظرية *فرويد* اجتمعت فيها كل شروط و متطلبات نظرية نمو الشخصية. فقد استعمل مفاهيم أساسية (الطاقة، الأنا، الأنا الأعلى، القلق ...) و تحدث عن عدد من الميكانزمات التي تفسر التغيرات التي تحدث من مرحلة إلى أخرى، و سجل عددا من التوقعات التي أبرزها على ضوء ترتيب العلاقات بين المفاهيم و الميكانزمات. بعبارة أخرى يمكن أن نقول أن نظرية التحليل النفسي هي نموذج للنظرية الجيدة أو لما يجب أن تكون عليه النظرية، على الأقل من حيث الشكل.

2-إذا كان كثير من الباحثين يرون فرويدا مدينا في شهرته التي حظي بها و لم يحظى بها غيره إلى الطبيعة المثيرة لأفكاره و ما تسببت فيه

مـن إحـداث ضجـة و دعايـة ، فإنهـم مـع ذلك لا يستطيعـون أن ينكـروا الآثار القويــة التـي خلفتهـا نظريتـه، و يكفينـا استـدلالا علـى ذلك أنـه قلمــا ظهــرت نظريـة فـي علـم النفس بعـد ظهـور مدرسـة التحليـل النفسي لم تتأثر في قليل أو كثيـر بهـذه الأخيرة.

ب ـ مآخذ على نظرية *فرويد*

إن نتائـج البحـوث العلميـة و التغيـرات الاجتماعيـة في المجتمع البشـري خـلال أكثـر مـن نصف قرن من الزمن جعلت تثير الشكوك حـول قيمـة و صحة بعض أوجـه نظريـة *فرويـد*. و ليس ثمـة جـزء مـن هـذه النظريـة أكثـر إثارة للجـدل مـن مفهومها للنمو النفسي الجنسي. و مما سُجل في هذا الشأن:

1- إن نظـرة *فرويـد* إلـى مراحـل النمـو النفسـي الجنسـي باعتبارهـا انعكاسـات لقانـون بيولوجـي عـام، مـع الالتفـات غيـر المهتـم للطريقـة التي قد تسهم بهـا الثقافـة فـي كـل مرحلـة، أثـارت عـدة اعتراضـات و خاصـة إزاء التوكيـد القاطـع الذي أعطاه صاحب النظرية للدوافع الجنسية.

2-اعتبـار" عقـدة أوديـب " ذات أهميــة بالغــة فـي تكويـن الشخصية الإنسانيـة فيـه شـيء مـن التكلـف و المبالغـة. و الدليـل المقـدم بيـن يـدي هـذا التفسيـر الذي استعـار اسمـه مـن ميثولوجيــا الإغريــق، يتمثـل فــي العملية التحليليـة الذاتيـة التـي قـام بهـا *فرويد*. ذلك أنه بحث في المنسي مـن ذكرياته الطفوليـة المتعلقـة برغباتـه الجنسيـة حـول أمه لمّـا حدث أن رأى أمـه كاشفـة عن جسدهـا[1]. و الدليـل الآخـر الذي هو أقـل وزنـا و قيمة من الأول و يتمثل فيما ذكـره *فرويـد* مـن حكايات سمعهـا مـن عـدد مـن المرضـى و كـان قليـلا. الشـيء الذي دفـع بعـض الباحثيـن إلـى القـول إن عقـدة "أوديب" عرفهـا و عـاش آثارهـا إنسـان واحـد في هـذا الوجـود و هو *فرويد* نفسه.

[1]-Johes « The Life and Working of Sigmund Freud »

فـي المقابـل فإن الدراسـات العمليـة الميدانيـة ظلت تعـرض صـورة مغايـرة تمامـا لمـا ادعتــه نظريــة التحليـل النفسـي. فالباحـث ***مليئو□كـي*** لـم يعثـر علـى أدنـى إشـارة أو دليـل على وجود الصـراع الأوديبي في أوسـاط سكان جزيـرة *توربياند*[1]. وما يصفه *فرويد* بالنزعة الجنسية من السهل وصفهـا باللـذة الحسيـة كبديـل يكـون أكثـر موضـوعيـة. أمّـا السـؤال كيـف يمكننـا أن نتأكـد أن الوليـد البشـري يجد في المرحلـة الفميـة، مثلا، نوعـا مـن اللذة المثيـرة للشهوة الجنسيـة فـي جهة الفـم عنـد لمسـه، خاصـة عنـد مـص ثـدي الأم أو عنـد تناول الطعـام، فـلا يمـلك *فرويـد* الإجابـة عنـه. فهـل يمكـن أن نسـأل الوليـد نفسه وبطريقـة مباشـرة " هل تجد لذة جنسية لما تتناول ثدي أمك أم ماذا نفعل؟ ".

و بـالمثـل أبطـل الباحـث ***بروطرو*** فـي دراستـه التي أجراهـا على عينات مـن أفـراد المجتمع اللبناني كثيـرا مـن ادعـاءات *فرويـد*، خاصـة ما يتعلـق منها بأساليـب التربية و آثارها[2].

مـن الناحيـة المنهجيـة يفتقـر عمـل *فرويـد* إلـى الدقـة العلميـة. فقد اعتمد علـى عينـة صغيـرة مـن المرضــى العصـابييـن - مجموعـة مـن المريضات النمسويـات - و استخـدم طرقـا غيـر مضبوطـة و ارتكـز في كثيـر مما ذهب إليه علـى ملاحظاتـه غيـر الدقيقـة ذات القـراءة الذاتيـة لسلـوك بعـض المرضـى الذين تعامـل معهـم. و لا نعـرف كيف تجاهـل *فرويد* وضعـه هـذا و راح يعمـم نتائجه علـى سائـر أوجـه السلـوك الإنسـاني مدّعيـا أن اكتشافاتـه تلك تتحـدث بكل شموليـة عـن العنصـر الإنسـاني أينمـا وُجـد. فـي هـذا الصـدد يقـول ***جهـودة*** " إن الاتهـام الأول و ربمـا الأكبـر الذي يمكـن أن يوجـه لنظريـة *فرويـد* أنهـا سطحية لا يمكـن اختبارهـا و أنـهـا تفسـر كل شـيء و لا شـيء" [3]. و يعتقد بعض العلماء أن *فرويـد* الذي كان مـن الطلاب النجبـاء فـي العلـوم الطبيعيـة قد تعمّد التعبيـر

[1] -Malinowski « Sex and Repression in Savage Society»
[2] -Prothro « Child Rearing in the Lebanon»
[3]- Jehoda «Social Psychology and Psychoanalysis: A Mutual Challenge»

عن أفكاره بهذه الكيفية حتى يتعذّر على غيره اختبارها و التحقق من مضمونها في واقع الإنسان المعاش.

إن نظرية التحليل النفسي بنيت على أساس يسمح لصاحبها دائما أن يدعي الإصابة. فالمفاهيم كاللاشعور و آليات الدفاع و الكبت وغيرها استخدمت بمهارة فائقة بحيث لا يكون من السهل رفض اعتبارات هذه النظرية. و من المآخذ الأخرى التي واجهت بها الدراسة العلمية مزاعم نظرية التحليل النفسي:

1-إن أعمال *فرويد* و أبحاثه قامت على دراسة الحالات الشاذة والناشزة المنحرفة التي مهما بلغت من الكثرة لا يمكن أن تمثل العنصر البشري برمته.

2-أهملت النظرية بصورة كلية شأن العقل و الوعي و دور القصدية في حياة الإنسان، و هو وجه طالما اختلف معه فيه تلميذه ***"أدلر"*** وأكد في المقابل على أهمية السلوك المشدود إلى الهدف في حياة الإنسان.

3-فسر *فرويد* الظاهرة الإنسانية في مختلف أنشطتها و حوادثها تفسيرا ميكانيكيا حتى كأن الإنسان تكوّن مرة واحدة إلى الأبد. و من منظور الحتمية السلوكية الفرويدية تكون الأولوية للحياة الغريزية على حساب عناصر الوعي و الإرادة و الغاية في الإنسان. و هذا ما دفع المفكر و الباحث ***كلاباراد*** إلى القول: "يبدو لي أن علماء التحليل النفسي أشبه ما يكونون بالبومة. إنهم يرون في الظلام ولا يطيقون أحيانا مواجهة النور".

4- ركز *فرويد* في عروضه على نواحي لا ترتكز عليها الشخصية الإنسانية بصورة خاصة لهذا السبب وجدناه يتحدث عن الخلل و الاضطراب في حياة الإنسان أكثر مما يتعرض لحالة التوازن فيها. و هذا لا يعبر عن الإنسان كما يُعرف في الواقع.

5-تعمّد *فرويد* في نظريته تهميش دور العوامل الثقافية والاجتماعية و الاقتصادية نظرا لما يمكن أن تطرحه من مشكلات بالنسبة للتصورات التي بنى عليها نظريته.

6- فشلت البحوث و الدراسات الميدانية في إثبات أن اللذة المفرطة ودرجة الاحباط العالية في المرحلتين الفمية و الشرجية تتسبب في ظهور بعض الأعراض التي تنبأت بها النظرية كاعتبار أن الشخصية الفمية تتميز بالطابع الاتكالي و تسير في اتجاه التماس الرعاية الخارجية، و أن الشخصية الشرجية تكون عنيدة و مقاومة لكل سلطة أو ضغط يُمارس عليها. فلا يوجد دليل يثبت مثلا أن الأفراد الانتحاريين مثبّتون في عملية النمو في المرحلة الشرجية كما هو رأي أصحاب نظرية التحليل النفسي.

7-إن نظرية *فرويد* تنبأت بأن الحد من القلق المرتبط بالجنس يؤدي إلى تحقيق المزيد من سعادة الإنسان، و تتقلص بموجبه بشكل كبير حالات الأمراض العصابية. لكن و رغم الإباحية و الحرية الكاملة تقريبا ورفع جميع القيود على كل ما له علاقة بالجنس في أمريكا بالخصوص خلال العقود الثلاثة الماضية، ما زال الفرد يعاني من القلق و الاضطراب النفسي و يعتمد في مواجهتها على تعاطي المخدرات و إدمان الخمور أو السلوكات العدوانية العنيفة. هأذه المظاهر التي أصبحت تميز حياة المدن والقرى في أمريكا الشمالية تشير بوضوح إلى أن الصراع الجنسي الذي تحدثت عنه النظرية لا يمكن أن يكون هو السبب أو العامل الأساسي فيما يحدث في هذه المنطقة من العالم و في معظم البلدان الغربية.

8-إن تفسير *فرويد* للحضارة الإنسانية هو في الحقيقة تفسير ساذج وسطحي. فهو يرى فيها أداة قمع لأنها تتوقع من الكائن البشري أن يحب القريب و أن يكبت الكراهة تجاهه و يضيّق بالتالي على الحياة الجنسية[1].

[1] - فرويد " قلق في الحضارة " ص.61

فالثقافة و الحضارة، حسب *فرويد*، قادتا الإنسان إلى درجة كبيرة من البؤس والشقاء و الإحباط حتى أن الطاقة الجنسية التي لا تجد مجالا لتفريغ شحنتها بطريقة مباشرة أو بطريقة التسامي ستجد، في نظره، متنفسا في التوتر و القلق و الأعراض العصابية[1]. و هكذا تكون الظروف الثقافية الحضارية قد أملت على الإنسان أن يسلك هذا الطريق المسدود فخيّرته بين الانتحار أو أن يعيش على هامش الحياة الحضارية فاختار الثانية.

9- إن تفسير *فرويد* للفن باعتباره رغبة جنسية متسامية هو تفسير في منتهى السخافة. و حول موقف *فرويد* من تلك الشخصيات البارزة في هذا المجال يقول ***ويلسن*** " إن دراسته تجريدية و أسلوبه تجريدي، فقد قام بدراسات تحليلية نفسانية سخيفة لعدد من العباقرة مثل " *ليونار دو فانسي*" وكان مدفوعا إلى ذلك برغبته في تحدي عظمة هؤلاء و تحطيم أمجادهم...". ويتابع ***ويلسن*** قائلا " من يقرأ لـ*فرويد* يجد نفسه أمام زاعم لنفسه العظمة والعصمة من الخطأ "[2].

10- بما أن *فرويد* أكد على الجنس و اللاشعور و العدوانية واعتبرها عناصر مركزية في سلوك الفرد و المجتمع. فكنتيجة طبيعية لهذا الموقف وجد نفسه مضطرا إلى مواجهة التقاليد القائمة على التفاؤل و الأمل وعلى النظرة الخيرية الأصيلة في الكائن البشري. فبعد أن اقتنع أن القضية الدينية من صنع الإنسان، نجده يسجل أسفه على الإنسانية التي لا تزال تقدّس الأوهام الخاطئة التي اختلقها الإنسان، على حد زعمه، بدافع من حاجات لم تُشبع في مرحلة طفولته الأولى. ومهمة التحليل النفسي كما يحددها *فرويد* هي محاولة الكشف عن حقيقة هذه المزاعم الدينية و كذا الكشف عن حقيقة هذا الإله المزعوم تماما كما فعل بالأعراض العصابية.

---

[1]- ويلز "بافلوف و فرويد " ترجمة سوقي جلال .
[2]- كولن ويلسن " أصول الدافع الجنسي "

وفي هذا الصدد يقول ا *تافورد كلارك*" يرى *فرويد* أن عبادة الله و الاعتقاد في وجود نظام مطلق للقيم من وحي الاله، ظلّ ذلك كله ضروريا في مرحلة من مراحل حياة و وجود هذا الإنسان لضمان الأمن و القانون و الحفاظ على النظام، إلى أن بلغت البشرية مستوى معينا من النضج و الحكمة فأصبحت بذلك مؤهلة لتعيش بدون التعلق بهذه الأوهام"[1]. و في كثير من المناسبات نجده يشبّه النشاطات التعبدية التي يمارسها الإنسان بصفة دورية منتظمة بحالات الحصار النفسي والوسواس و بالأعراض التسلطية الاستحواذية التي عُرف بها بعض العصابيين والمصابين نفسيا[2]،[3]. و إن مفهوم "الله" في نظر *فرويد* ما هو إلاّ ضرب من تخيلات إنسانية. ذلك أن الطفل الصغير يرى في البداية أن القوة و العلم و المعرفة يمتلكها أبوه و بصورة مطلقة. لكنه خلال المرحلة الأوديبية يكتشف ضعف أبيه و قصوره و محدوديته فينسب صفة الأقوى و الأوسع قدرة و علما و معرفة، بواسطة فعل التخيل، إلى "الله"[4].

و يرى *تاين* Taine أن *فرويد* اقتبس عن *طارد* Tarde مفهوم تأثير الأب في تكوين السلوك الديني عند الطفل من خلال العملية التقليدية الشعورية لأبيه و يتعلّم أن يرى فيه الإله الأول و رجل الدين الأول. إلاّ أن نتائج الدراسات العديدة التي قام بها *فرانكل* نفت وجود أي أثر للعلاقة بين الاتجاه الايجابي أو السلبي لدى الأطفال نحو الآباء و اعتقاداتهم الدينية من جهة و اتجاهاتهم نحو " الله ".

11- موضوع آخر أولاه الباحثون أهمية خاصة، و يتعلق بمدى أصالة ما جاء به *فرويد*. والرأي الأرجح أن أفكاره بل حتى مصطلحاته التي استعملها في تحليلاته المختلفة ليست أصيلة. و أن ما استعاره من الغير يشكّل الجزء الأساسي في نظريته. و لعل هذا ما دفع *أيزانك* إلى القول " إن

[1]-Stafford Clark « What Freud Really Said »

[2]- فرويد " محاضرات جديدة في التحليل النفسي "

[3]- Freud .S « Obssessive Acts and Religious Practices »

[4]- Freud .S « Totem and Taboo »

ما يعتبر صحيحا في نظرية *فرويد* ليس جديدا و ما ابتكره يعتبر غير صحيح"[1]

12- فيما يتعلق بالمصدر الذي استند إليه *فرويد* فإننا نجد العديد من الأوجه المبتكرة و الجديدة في نظريته لها صلة بالمعتقدات التقليدية اليهودية. ففي دراسة قام بها ***بايكان***، لاحظ أن *فرويد* اعتمد كثيرا على رصيده من التربية التلمودية اليهودية التي تلقاها في صباه و جعلها مصدره الأساسي ولم يكن المصدر الرئيسي يتمثل في المرضى الذين تعامل معهم كما حاول أن يوهمنا[2]. وفي الكتاب الذي صدر للباحثة ***مارتي روبارت*** في السنوات الأخيرة و التي نالت به الجائزة الفرنسية "*كوليفر*" تحت عنوان **"من أوديب إلى موسى"**، كشفت على حقيقة تأثر *فرويد* بالثقافة اليهودية، و من بين ما اعتمدت عليه في إبراز هذه الحقيقة ما كتبه *فرويد* عن نفسه و كذلك مختلف مراسلاته التي استطاعت أن تحصل عليها. و حول روح *فرويد* و اعتقاداته اليهودية تكتب الباحثة ما يلي: " إن العلاقة الوثيقة بين التحليل النفسي والروح اليهودية باتت مؤكدة. و رغم أن *فرويد* لا يتعرّض لموضوع العقيدة اليهودية إلاّ أنه غالبا ما يتحدث عنها في سياق كلامه و كتابته و لا سيما في رسائله و في دراساته المتعلقة بشخصيته. ويُعتبر *فرويد* أول من قرن اكتشافاته باحتمال وجود صفات عقلية لها جذور في العقل و الأصل. ففي خطابه الموجه إلى "بناي بريث " (منظمة يهودية لبرالية كان يمثل أحد أعضاءها النشطين خلال العشرين سنة التي انتسب إليها حتى توفي)، و قد اعتبر يهوديته الصفة الأساسية خلف ظهوره و شهرته، يقول *فرويد* " لأنني كنت يهوديا فقد وجدت نفسي محررا من عدة قيود لأفكار مسبقة طالما وقفت عقبة في وجه استخدام الآخرين لعقولهم، و كيهودي كنت على استعداد للالتحاق بالمعارضة و العمل بدون الاتفاق مع ميثاق الأغلبية". فهو يتحدث

[1]- Eysenck « Experimental Study of Freudian Concepts »
[2]- Bakan « Sigmund Freud and Jewish Mystical Tradition »

ليس فقط عن الطبيعة اليهودية المؤهلة و لكنه يضيف أن التحليل النفسي لم يكن ليكتشفه سوى يهودي، وهذا ما يفسر أن مع حاجة الناس إلى هذه النظرية و ما تضمنته من أفكار، فإن مثل هذه التحليلات القيمة تأخرت أمدا طويلا. و تضيف الباحثة أن *فرويد* يسأل في إطار مناقشة ودية أحد جلسائه المقربين " لماذا لم يكتشف التحليل النفسي أحد من أولائك المخلصين؟ لماذا احتاج الأمر إلى انتظار قدوم رجل يهودي ملحد؟ [1].

حاول *فرويد* أن يردّ على بعض ما وُجّه إليه من انتقادات و تعليقات و لم يجد وسيلة أحسن لتدعيم أفكاره من الادعاء العام بنجاح نظريته في فهم وعلاج الحالات العصابية. ففي هذا الصدد يقول " إن دليلي على صحة ما أقول يكمن في نجاح دراستنا حول طبيعة العصاب عامة. و مع كل تواضع يمكن القول بأنه حتى أكبر البلداء من زملائنا و معاصرينا بدأوا يدركون أنه يستحيل فهم الحالات العصابية بدون مساعدة التحليل النفسي"[2]. وهذا ما عجزت الدراسات النفسية التي حاولت أن تتبنى التحليل النفسي كطريقة علاجية عن إثباته حيث طلعت نسبة الشفاء متساوية في المجموعتين التجريبية و الضابطة. و قد تكررت هذه التجارب مع فئات و شرائح كثيرة من المجتمع و خاصة مع العسكريين و الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية عاطفية وكذا مع مجموعات مختلفة من الجانحين وظلت النتيجة ثابتة لم تتغير و لم يظهر أي فرق يحمل دلالة إحصائية [3].

13- ظهور بعض المنشقين عن *فرويد* و نظرية التحليل النفسي، ومن أبرزهم:

أ- ***أدلار*** Adler الذي أقام أدلة مذهبه الجديد على دعائم أساسية أهمها: شعور الفرد بالنقص و عملية التعويض و النزوع نحو التفوّق أو

[1]- Marthie Robert « From oedipus To Moses »
[2]- Freud,S « Collected Papers »Vol IV.
[3]- Rachman,R. S. « The Effects of Psychotherapy »

السيطرة و الغائية التي تحكم عملية التعويض، و كذلك أسلوب الحياة و أثره في توجيه السلوك.

ب- ***يونج*** Jung الذي تناول بشيء من التركيز مفهوم الشعور الشخصي و الشعور الجماعي.

ج- *رانك* Rank الذي يعتبر أن الشخصية الإنسانية ليست ميدانا تتنازع فيه الرغبات و الغرائز مع بعضها و مع العالم الخارجي. ومن المفاهيم التي عرف بها " صدمة الميلاد " و الانفصال.

د- ***هورني*** Horney التي اهتمت بالعوامل الثقافية و الظروف الاجتماعية لحياة الناس و نشاطهم الحيوي، و اتخذت موقفا نقديا من النظريات الفرويدية خاصة فيما يتعلق بالحتمية الجنسية.

ه- ***وليفان*** Sullivan الذي ينكر الاتجاه الليبيدي الفرويدي لتفسير الشخصية و لم يقتنع بأن الغرائز الجنسية هي المنابع الرئيسية للدوافع الإنسانية، كما أنكر أن يكون الإنسان مجرد محصلة للإمكانيات الفطرية البيولوجية وحدها.

و- ***فروم*** Fromm الذي ركز اهتمامه على مسائل جوهرية تتعلق بالإنسان و وجوده و بطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه و النمو الاجتماعي لهذا الكائن. و كان يرى أن هدف التحليل النفسي الاهتمام بقيم و معايير سلوك الإنسان و طاقاته الداخلية. على هذا الأساس انتقد بشدة النزعة البيولوجية الفرويدية و لو أنه ظل من جهة أخرى يوافق *فرويد* في التأكيد على الحياة اللاشعورية كمصدر تأثير قوي.

الخلاصـة

إذا كان علمـاء النفس المنصفـون بدأوا يديرون ظهورهم إلى التحليل النفسـي الكلاسيكي و لا يوظفـون مفاهيمـه و بعض اعتباراته النظريـة إلاّ بعـد إضافـة شـروط موضوعيـة لازمـة، و كـذلك ظهـور مدارس جديـدة منافسـة ومناهضـة لمدرسـة التحليـل النفسـي بالخصـوص فـي أوروبا و أمريكا الشمالية، فإنـه و للأسف مـا زال في العالـم العربـي يوجـد مـن يروّج لهذه الأفكار. و حين تسمعهم يتحدثـون عـن هـذه المفاهيـم " الأنا "، "عقدة أوديب" ، كأنها بالنسبـة إليهـم مسلمات. هـذا الموقـف يضعهـم فـي حـرج إزاء مرضاهـم و أكثـر إساءة إليهـم. و قـد يضطـر الأخصائـي النفسـي فـي هـذه البـلاد أن يعيـد النظـر في طبيعــة الدور الذي يؤديـه و هــل يحــرص علــى نشــر الاستقــرار النفسي والطمأنينـة لدى مـن يتعامـل معهـم مـن أفـراد المجتمـع أم أن ممارستـه في نظره لا تحمـل أي دلالـة خـارج هـذا الوعـاء النظـري الذي سجـن نفسـه فيـه. و مع ذلك لا بـد أن يتذكـر أن هـؤلاء الأفـراد يعتقـدون فـي قدسيـة القـرآن الكريم و أنه كــلام الله المنـزل على رسوله محمد بن عبد الله صلى الله عليه و سلـم، ويقــرأون فيـه مثـل " ولا تقربوا الزنا انه كان فاحشة "، و هـو كأخصائي مـن منطلـق نفسي فرويدي يرى الامتنـاع عـن ذلك الفعل مـن قبيـل الكبـت الذي يـؤدي إلـى الاضطـراب النفسي. فمـن غيـر المعقـول أن يوجه الأفراد إلى الموقـف الذي يجعلهـم فـي صـراع مـع معتقداتهـم ومـع كل ما يُجلّون و يقدّسون ويدعـي بعـد ذلك أنـه يريد لهـم الخير و أنـه يسعى لتخليصهـم مـن المصــادر التي تولّـد عندهم القلـق و تثيـر فيهـم الهواجـس و المخـاوف و أنـه يساعدهـم على الاندمـاج داخـل الحيـاة الاجتماعيـة. كذلك الحـال بالنسبـة لموقـف الدين مـن الأبويـن و المـودة و المحبـة التي تضبـط و تميـز علاقتهمـا بالأبناء، و في المقابل الصـراع الذي تعيشـه هـذه العلاقـات الرحيميـة فـي منظـور مدرسـة التحليـل النفسـي و منطلقاتها.

نظرية *بياجه* في النمو المعرفي (1896- 1980) Jean Piaget

تمهيد

يقترن اسم ***بياجــه*** عادة بعلم الأبستمولوجيا و الفلسفة و علم النفس ويعتبر بإجماع العلماء و الباحثين في الحقل النفسي بأنه أبرز عالم نفس في القرن العشرين. و بالرغم من إسهاماته الكثيرة في ميدان التربية والتي ترفعه إلى مستوى المنظرين في هذا الحقل الحساس، إلا أنه نادرا ما يُتحدث عنه كعالم في التربية. و لعل من الأسباب التي تقف وراء ذلك أن من بين ستين مؤلفا التي نُشرت له لم يخصص سوى اثنين منها لموضوع التربية والكتابان هما "علم النفس و البداغوجية " و " أين تتجه التربية؟ "[1]. و أمر غريب أن الرجل الذي شغل منصب مدير للمكتب العالمي للتربية [2] من 1929 إلى1967، تغيب مشاركته الفعالة في مختلف ميادين التربية، خاصة وهو الذي نُقل عنه قوله بعد الحربين العالميتين في إحدى الملتقيات الدولية التي حضرها " منذ اندلاع الحرب أصبحت حضارتنا أكثر من أي وقت مضى على حافة الهاوية، و الطريقان اللذان تتردد بينهما لا يمكنهما سوى أن يؤديا إما إلى التردي نحو الحياة الهمجية أو إلى النظام الدولي الاجتماعي، و القناعة التي تفرض نفسها أكثر من ذي قبل، كما يضيف، أن التربية هي وحدها الكفيلة بالعملية الاصلاحية و بتصحيح الوضع المتردي"[3].

مثل ***فرويد*** اهتم ***جان بياجــه*** بالمراحل العامة التي يمر خلالها الفرد في السنوات الأولى من حياته، و تدخل نظريته بدورها ضمن النظريات

---

[1]- Piaget(1969)"Psychologie et pédagogie". Piaget(1972) "Ou va l'education ?"

[2]- Bureau International d'educatiom

[3]- Piaget " Rapport du directeur " Le Bureau International d' Education en 1930-1931 In « Jean Piaget: de la pédagogie » Introduit par Silvia Parrat-Dayan et Anastasia Tryphon (1998)

الشكلية النمائية. إلاّ أن ***بياجه*** ركز على النمو المعرفي أو على العمليات العقلية المميزة للنمو من الطفولة حتى سن الرشد، بينما ركز *فرويد* على نمو العمليات الدافعية و الانفعالية كالدوافع الجنسية و المشاعر المتصلة بها. من ناحية أخرى فإن أسلوب الملاحظة الذي استخدمه ***بياجه*** اختلف عن أسلوب الملاحظة الذي اعتمده *فرويد*. ظهر الاختلاف بينهما كذلك في المفاهيم التي تم توظيفها من قبل كل منهما و الطريقة التي وُظّفت بها. فبينما نجد أن ***فرويد*** قام بدراسة النمو في الطفولة بالاعتماد على وصف الراشدين لحياتهم الوجدانية في فترة الطفولة أثناء حلقة العلاج النفسي، فإن ***بياجه*** درس النمو المعرفي من خلال إعطاء الأطفال مشكلات لحلّها ثم فحص الطرق التي اتبعوها في حل هذه المشكلات في أعمار زمنية مختلفة. ونستطيع أن نقول إن قناعة ***بياجه*** تلتقي في توجهها العام مع ما ذهب إليه ***داروين***. فهو ينظر إلى السلوك كعملية تكيف مع الحياة يحافظ الفرد عن طريقها على حالة التوازن بين نفسه و البيئة. و تؤدي التغيرات التي تحدث في البيئة باستمرار إلى اضطراب في عملية التوازن. و لا يتسنى للفرد العودة إلى حالة التكيف إلاّ من خلال تغيير الفرد لنفسه (أي الملاءمة مع البيئة)، أو من خلال معالجة البيئة لتتلاءم مع ذاته. والتفكير العقلي، حسب ***بياجه***، ينمو من خلال عملية التغيّر التكيفي المستمر بين الفرد والبيئة.

قام ***بياجه*** بتحديد و وصف المراحل التي يتطور عبرها تفكير الإنسان[1]، و افترض وجود مرحلتين أساسيتين: المرحلة الحسية الحركية والمرحلة التصورية. و كل مرحلة تضمنت عددا من المراحل الفرعية المحددة [2].

[1]-Piaget, J (1958) « Les **é**tapes du d**é**veloppement mental »

[2]-Piaget, J (1956) « Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent» In « Le problème des stades de psychologie de l'enfant : Symposium de l'Association de Psychologie **"**

استخـدم ***بياجـه*** مهـارة فائقـة فـي إعداد واجبـات عقليـة للأطفـال تكشـف للملاحـظ عمليـات الحـل التي يستطيـع الطفـل تحقيقهـا و ذلك فـي أعمار زمنية مختلفـة. واستمد ***بياجـه*** معظـم المعطيـات التي قدمهـا فـي أبحاثـه مـن ملاحظتـه المباشـرة و المتواصلـة خاصـة لأبنائـه. و رغـم أن العينـة كانت صغيـرة و غيـر ممثلـة لمجتمـع الأطفـال حتى على مستـوى المناطق التي أجـرى فيهـا الباحث دراستـه و قـام فيهـا بمختلف تحقيقاتـه، إلاّ أن التحليـل الشامـل قد أثبـت بشكـل خـاص خصوبـة في وصف تطور الفكر عند الطفل النامي.

1- المرحلة الحسية الحركية

تمتـد المرحلـة الحسيـة الحركيـة مـن الولادة إلى نهايـة السنـة الثانيـة. ويمكـن تقسيمهـا بدورهـا إلى ست مراحل فرعية هي:

- *المرحلـة الفرعيـة الأولـى*: مـن الميـلاد حتـى الشهـر الأول. يُلاحـظ في هذه الفترة أن الطفل ينهمك أساسا في " أفعال منعكسة ".

- *المرحـلة الفرعيـة الثانيـة*: مـن الشهـر الأول إلى الشهـر الرابـع. وتسمـى بمرحلـة " الاستجابات الدائرية الأولية ". و فيهـا يـكرر الطفـل القيام بأعمـال بسيطـة، كبسـط راحـة اليـد و قبضهـا و العبـث بأصابعـه. هـذا التكرار فـي الظاهـر يكون من أجل التكرار وحده.

- *المرحلـة الفرعيـة الثالثـة*: تبـدأ مـن الشهـر الرابـع و تستمـر حتى الشهـر السـادس. تكـون أنشطــة الطفـل فيهـا أكثـر قصـدا. و تُسمى مرحلة "الاستجابـات الدائريـة الثانويـة ". خلالهـا يعمـد الطفـل إلـى تكـرار الأفعـال التي تُحـدث تغيـرات سارة في بيئته.

- *المرحلة الفرعية الرابعـة*: تمتـد مـن الشهـر السابـع إلـى الشهـر العاشـر. تحـدث فيهـا عمليـات تآزرية بيـن الاستجابـات الثانوية. فيبـدأ الطفـل بحـل مشكـلات بسيطـة مـن خلال استعمال استجابات سبقت السيطرة عليها.

- *المرحلة الفرعية الخامسة*: تمتد من الشهر الحادي عشر إلى الشهر الثامن عشر. يتعاطى فيها الطفل ما أسماه ***بياجه*** " بالاستجابات الدائرية الثلاثية ". حيث أنه ينهمك في تجريب أسلوب المحاولة و الخطأ على بيئته. كما يجرب استخدام أساليب بديلة متعددة لبلوغ هدفه. في هذه المرحلة يدرك الطفل أن في استطاعته التأثير المباشر على عالم الأشياء كما أنه يدرك أن هذه الأشياء هي في الحقيقة مستقلة عن ذاته.

- *المرحلة الفرعية السادسة*: تبدأ من الشهر الثامن عشر و تنتهي مع نهاية السنة الثانية. نلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يستفيد من "التجمعات العقلية " كما أنه يفكّر استبصاريا في الآثار التي يحدثها. و عند هذه النقطة يبدأ تفكيره في الانتقال من المستوى الحسي- الحركي الخالص إلى المستوى التصوري.

ملخص لأهم المظاهر المميزة للمر□لة ال□□ية ال□ركية:

أ- سلوكات انعكاسية.

ب- إدراك الطفل للعالم من خلال الأشياء التي يلمسها و يراها مباشرة.

ج- لا يستطيع أن يتعامل مع التجريد.

□- الاشياء التي ليست في اتصال مباشر به هي، بالنسبة إليه، غير موجودة. حتى أن الشيء يكون موجودا و بمجرد ما يختفي عن نظره يصبح معدوما و غير موجود.

ه- عامل اللغة يكون أقل أهمية في بداية المرحلة و يبدأ الطفل في اكتساب الرموز قرب نهايتها[1].

و- في نهاية المرحلة يكتسب الذكاء الرمزي بحيث يصبح بإمكانه تصور الأشياء التي لا يراها مباشرة.

[1]-Piaget (1945) «La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu, et rêve, image et représentation»

2- المر□لة التصورية

تبدأ المرحلة الكبرى الثانية من مراحل النمو المعرفي، و هي المرحلة التصورية، بظهور التفكير المستقل نوعا ما عن الوجود الظاهري للأشياء. وقبل هذه المرحلة لم تكن الرموز اللغوية تُستخدم على نطاق واسع.

تنقسم المرحلة التصورية إلى أربعة مراحل فرعية أساسية هي :

- *مرحلة ما قبل التصورية*

و تبدأ من حوالي السنة الثانية إلى حوالي السنة الرابعة. و يميز هذه المرحلة التفكير المتمركز حول الذات. فالطفل ينظر إلى العالم و لا يدركه إلاّ في علاقته المباشرة به، و تفكيره يختلف تماما عن تفكير الراشد[1]. فهو يرى و يفكر حول العالم من وجهة نظره هو، و هي بالنسبة إليه الوجهة الوحيدة و لا يستطيع أن يتصور وجهات نظر أخرى غيرها [2]. إن " الأنا " بالنسبة للطفل يتداخل مع الغير و كذا نشاطه مع نشاط الآخرين. من ناحية أخرى فإن تفكيره لا ينتقل من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام، ولكنه يتحرك من الخاص إلى الخاص. فهو في هذه المرحلة ينسب الحياة والاحساسات للأشياء و يعتقد أن الظواهر الطبيعية يتحكم فيها الإنسان. من جهة أخرى تبدأ الأشياء تأخذ معنى رمزيا. فقد أصبح بإمكانه الآن استخدامها لتحلّ محلّ أشياء أو تمثّل أشياء أو أحداثا أخرى. فالدمية أو اللعبة من البلاستيك يمكن الاستجابة إليها كما لو كانت تمثّل أحد الآباء أو الاخوة. من ناحية أخرى فإن مفهوم " الفئة " يأخذ سبيله إلى الظهور، مما يمكّنه من القيام بعملية التصنيف[3].

---

[1]- Piaget , J (1931) " La logique de l'enfant" pp.508-509

[2]- Piaget , J (1931) " de L'Egocentrisme " p.494.

[3]- Inhelder and Piaget (1959) « La genèse des structures logiques élémentaires : classifications et sériations »

- *مرحلة التفكير الحدسي*

تمتد من السنة الرابعة إلى السنة السابعة. تتضمن تكوين صور أكثر تعقيدا. و مع ذلك لا يزال تفكير الطفل حدسيا يستند أساسا إلى خصائص حسية بسيطة و لم ينفصل بعد مفهوم الشيء عن الخبرة الادراكية العينية[1]. ولم يكتسب الطفل بعدُ منطقا، و لم يتعلم مفاهيم الثبات والمعكوسية. ومثال على ذلك: حين نُقدم للطفل في هذه المرحلة وعاءين قصيرين من نفس الشكل و الحجم و نملأهما بالسائل، يدرك بسهولة أنهما يحتويان على نفس الكمية من السائل. فإذا أفرغنا أحدهما في وعاء طويل رفيع فإن طفل الرابعة يكون أميل إلى الاعتقاد بأن الوعاء الطويل الرفيع يحتوي على كمية أكبر من الماء طالما أنه يلاحظ أن الماء يبدو أكثر ارتفاعا منه في الوعاء القصير. فمفهوم الكمية يرتبط بشكل جامد بالصفة الادراكية للارتفاع. وعلى هذا الأساس فإن ارتفاع الوعاء يتعادل حدسيا مع الكمية التي يحتويها. إن طفل المرحلة الحدسية، كما يعتقد ***بياجه،*** يفكر بأنه ما دام الشكل تغير لا بد أن يتغير معه الوزن و الطول والحجم. فهو في هذه السن يفتقر إلى مفهوم أساسي لم يتأكد، و هو مفهوم " الثبات ". من جهة أخرى لا يستطيع أن يدرك الشيء في كليته بعد ما قسمه إلى أجزاء. فهو يفكر بنوع من الجمود و يعتقد أن الأشياء لها حالة ثابتة مستقرة لا تتغير و لا يستطيع أن يتصور التحولات، و لا يمكنه أن يفهم أن الشيء قد يغيّر من شكله دون أن يغير من كميته. كذلك لا يستطيع أن يستوعب أكثر من علاقة واحدة في وقت واحد. و عملية المقارنة بين الأشياء تأخذ المسلك التالي: فإذا طُلب منه أن يقارن مثلا بين العناصر الأربعة " **أ** " ، "**ب**" ، "ج" ، و "**د**" ، فإن طفل هذه المرحلة و قبل سن السابعة يبدأ بمقارنة " **أ** " مع "**ب**" أو "**ج**" مع "**د**" في اتجاه تعاقبي تسلسلي مباشر، و يتعذّر عليه اعتماد رؤية علاقات أخرى كان

[1]-Piaget (1956) " Motricité , perception et intelligence"

من المفروض أن تشملها عملية المقارنة. بالإضافة إلى ما ذكرنا يوجد ميل خاص عنده نحو ربط ما لا علاقة له ببعضه، و يمكن تفسير ذلك على أساس أن الطفل إذا ركز على الجزء فإنه يهمل و يضيع من حقل بصره البعد الكلي، كما أنه إذا حاول أن يركز على الصورة الشاملة و الكلية فإنه بالضرورة يفقد الاتصال و الاحتكاك بالأجزاء التي تتكوّن منها تلك الصورة. إن طفل هذه المرحلة عادة يستطيع أن يركز على وجه واحد لمشكل قائم، ولا يلتفت إلى الوجوه الأخرى. و إن عدم قدرته على إدراك ثبات الأشياء يحدث كنتيجة طبيعية للعجز الذي يعرفه فيما يتعلق بعكس الصور أو الأوضاع التي يدركها. و من الأمثلة العملية التي تبرز الخلل في إدراك العلاقات بين الأشياء: (صندوق توجد بداخله كرويات صغيرة من الخشب، لون أغلبها بنّي و لون عدد قليل منها أبيض. حين قُدّم السؤال "هل توجد في العلبة من الكرويات الخشبية أكثر أم البنية ؟" فإن الأطفال بين سن الخامسة و السابعة اعتبروا أن الكرويات البنية هي أكثر عددا من الكرويات الخشبية لأن البيض عددها قليل. و هكذا وجدوا صعوبة في التفكير في آن واحد حول الكل و حول الأجزاء التي يتركب منها هذا الكل. فإذا اهتموا بالكل ضيعوا حضور الأجزاء و العكس صحيح. و هذا العجز كان واضحا أكثر حين طلب ***بياجه*** من عينة من أطفال أن يرسموا دراجة. فقاموا برسم جميع أجزاء الدراجة لكن منفصلة عن بعضها وموزعة و مبعثرة عبر مساحة الورقة (أو وضع الشيء بجانب الآخر). و اعتبروا أن كل جزء منها ضروري في الدراجة إلا أنهم عجزوا عن تصور تلك الأجزاء في علاقتها ببعضها و بالكل الذي هو الدراجة. في هذه المرحلة نلاحظ أن عملية التصنيف كثيرا ما يلجأ إليها الطفل كوسيلة يتعامل بها مع الأشياء الموجودة في محيطه المباشر، وهي إشارة تؤكد على أن مفهوم " الصنف " دخل في حياة الطفل الفكرية. و نتيجة لذلك لم يعد الطفل ينتقل في عملية التفكير،

كما كـان فـي السابـق، مـن الخـاص إلـى الخـاص. فتكوينـه للمفاهيـم الآن يتوقف علـى تصنيـف مــا يتشابـه و مــا يشــذّ أو لا يتناسـب. و بعمليـة التصنيـف هـذه يستطيـع الطفـل إلـى حـد بعيـد تبسيـط الصـورة عـن المحيـط المعقـد و يتسنى لـه بذلك التعامل معه بكل سهولـة و يسـر.

- *مرحلة العمليات المحسوسة* **Concrete Operations**

يدخل الطفل في هذه المرحلة مع سن السابعة و يستمر فيها حى سن الحادية عشر. يدرك خلالها أن كمية السائل هي متساوية في الوعاءين رغم اختلاف شكل الوعاءين. فقد اكتشف في مرحلة العمليات المحسوسة أن الاتّساع يعوّض الارتفاع. و على العموم فإن طفل هذه المرحلة ينمو عنده الإحساس بالثبات فيما يتّصل بمفاهيم الكم و الحجم و الوزن و الارتفاع بصرف النظر عن المحتوى الإدراكي[1]. كما أنه يستطيع أن يفكر منطقيا ولم يعد يحتاج إلى الاعتماد على حدسه، لكن يبقى تفكيره المنطقي منحصرا في الأشياء الملموسة و المحسوسة أو أفكار بسيطة يستطيع تصوّرها. من العمليات التي يتمكن منها طفل هذه المرحلة " الضم " و " الربط " و "الفصل" و "الترتيب ". <u>مثال</u> : أربع خشيبات " أ " ، " **ب** " ، " **ج** " ، " **د** " مختلفة في طولها و لكن الفرق بينها بسيط يصعب تقديره للوهلة الأولى قبل مقارنة الخشيبات كل 2 مع بعض في آن واحد . فعندما نسأل الطفل أن يرتبها حسب طولها (الأطول فالأقل والعكس)، نلاحظ أن طفل المرحلة الحدسية يعالج المشكلة بطريقة فوضوية بحيث يقارن أزواج الخشيبات يختارها عشوائيا، و بناء على ما يلاحظه يقوم بالتصحيح. في حين نجد أن طفل العمليات المحسوسة يؤدي هذه العملية معتمدا منهجية سليمة. فهو يقوم، مثلا، بانتقاء أصغر خشيبة أولا، ثم يأخذ مما بقي أصغر الخشيبات و هكذا ليصل في النهاية إلى معادلة تنتظم الخشيبات الأربعة على النحو التالي: {" أ " " **ب** " "ج" " **د** " }. كما يمكنه أن ينطلق من أكبر الخشيبات ليتدرّج في الاتجاه التالي : { " **د**" "**ج**" " **ب** " " أ " } .

---

[1]-Piaget (1936) « La genèse des principes de conservation dans la physique de l'enfant »

إن الطفل الآن لديه تصور فكري لعدد من النشاطات و إن كان في البداية يقتصر الأمر على الأشياء المألوفة لديه و الموجودة في محيطه المباشر.

عرفنا في المرحلة السابقة عجز الطفل على عكس العمليات و قلبها حيث أن ***بياجه*** حين سأل ابنه الذي يبلغ من العمر7 سنوات و نصف "هل لديك إخوة ؟" فيجيب : اثنان "بول " و " ألبار" . فيسأله أبوه مرة أخرى " و هل لـ ***بول*** أخ ؟ " فيجيب: لا. و إذا حاول أن يؤكد عليه لمراجعة جوابه فإن هذا الجواب المعدل لا يتجاوز حدود " أنا وحدي لدي أخوان، أما هو فليس له أخ ". و حسب ***بياجه*** فإن ثلاثة أرباع من الأطفال في مثل سنه سيجيبون بلا. فقط عندما يبلغ سن الثامنة يدرك أنه إذا وُجد أخوان فكل واحد منهما أخ للآخر. كذلك إذا كان طفل الخامسة يستطيع أن يميز يده اليمنى عن يده اليسرى، و لكن يجب أن ننتظر في المعدل العام دخوله سن الثامنة كي يتمكن من تمييز اليد اليمنى أو اليسرى للشخص الجالس أمامه. و ما دام تصوره لمفهوم " يمين" و" شمال" يندرج في اتجاه المطلق و يقترن بوجهة نظره وحده و من الموقع الذي يوجد فيه ربما انتظرنا بلوغه سن الحادية عشر كي يدرك أن شيئا ما في وضع ما يمكنه أن يكون في آن واحدا على يمين شيء آخر و على شمال شيء ثالث [1].

إن المعكوسية تعني مثلا أن عملية الإضافة يمكن تقديمها بطريقة أخرى و ذلك باعتماد عملية الطرح. وعموما فهي تتعلق بإمكانية الفرد أن يعود في تفكيره إلى النقطة التي بدأ منها[2]. فالأطفال بين السابعة والثامنة يستطيعون عادة الإجابة على الإشكال من نوع الصندوق و الخشيبات الذي سبقت الإشارة إليه. و بإمكانهم كذلك تركيب و فك الوحدات و القيام باستنتاجات مثل **أ = ب+ ج** معنى ذلك أن **ب** = **أ - ج**، أو أن **ج** = **أ** - **ب**، أو أن

[1]-Piaget (1930) “ Le langage et la pensée chez l’enfant”
[2]-Piaget (1950) « La réversibilité de la pensée et les opérations logiques »

" **أ** " أكبر من " **ب** ". هذه القدرة المجسدة في عكس العملية و فك الوحدة إلى عناصرها المكوّنة لها و تركيب العناصر في كلّ جامع هي أساسية لفهم العلاقات المنطقية. و التحكم فيها يساعد الطفل على التحرر من التأثيرات الحدسية.

إلى غاية سن التاسعة فإن جلّ الأطفال يجدون صعوبة في إدراك و فهم العلاقات بين الفئات و الأقسام و الأصناف[1]. فالطفل لا يستطيع أن يرى نفسه داخلا ضمن أكثر من مجموعة أو صنف في آن واحد، كأن ينتسب إلى مدينة معينة و إلى وطن أكبر. لكن بعد سن التاسعة يصبح ينظر إلى الأشياء و الأحداث بنظرة فيها الشمولية. فتراه يأخذ بعين الاعتبار مختلف الخصائص و الصفات عندما يُطلب منه تصنيف الألوان والأحجام في اتجاهين. و هكذا يستطيع بكل سهولة استخراج من مجموع الأشكال المعروضة عليه مربعات بلون أحمر و مربعات بلون أزرق و مربعات بلون أصفر و أشكالا دائرية بلون أحمر و أشكالا دائرية بلون أزرق و أخرى بلون أصفر. فهو يتعامل في العملية التصنيفية في الوقت ذاته مع اللون و كذلك مع الشكل.

من العلامات التي تشير بوضوح إلى أن الطفل دخل في نموه الفكري في مرحلة العمليات المحسوسة نذكر بشكل خاص:

أ- إن التمركز حول الذات يضعف نسبيا بحيث يصبح الطفل مهيئا لاعتبار وجهات نظر الآخرين و تنظيم سلوكه على أساس هذا الفهم الجديد. ونتيجة لرسوخ هذه القناعة الجديدة فإنه يدرك حينئذ أن وجهة نظره ليست في طبيعتها مطلقة.

ب- التحكّم في مجموعة من العمليات مثل عمليات الترتيب والتصنيف و استقرار بعض المفاهيم كثبات الكمية و الحجم و الوزن. فهو

[1]-Piaget (1942) « Classes , relations et nombres : essai sur les groupements de la logistique et sur la réversibilité »

الآن لا يدرج الأشياء ضمن الأصناف و الفئات فحسب بل يضم أصنافا إلى أصناف أكبر منها.

ج- يستطيع الطفل إلى حد ما أخذ دور الآخرين، كما أن وجهة نظره لم تعد متداخلة مع وجهات نظر الآخرين و بات في مقدوره فصل وجهة نظره عن وجهات نظر غيره و التنسيق بين هذه الآراء المختلفة. ومن المظاهر التي تؤكد على حصول هذا التغيير في منطق الطفل و في طريقة تفكيره، القدرة على الدخول في مناقشات مع الآخرين الذي بات ممكنا بعد أن أصبح على استعداد لتفهم الأفكار التي يطرحها الغير و يحترمها. من جهة أخرى نجده حين يتحاور مع الآخرين يبحث عن العناصر التي يبرر بها مواقفه و قناعته، و لا يتعامل معها بمثابة مسلمات كما كان الأمر في السابق.

د- نظرته إلى الكبار تغيّرت و كذلك موقفه منهم أُدخلت فيه بعض التعديلات. وأهم ما يمكن أن نشير إليه في هذا السياق هو اعتقاده الآن بأن هؤلاء الكبار هم كذلك يخطئون و ليسوا معصومين كما كان يظن.

هـ - أصبح الطفل الآن لا ينظر إلى الشيء من زاوية واحدة أو من خلال بُعد واحد، ذلك أن مفاهيم أخرى كثيرة ظهرت مثل الحيز، المكان، الزمن، العدد و التي تتيح للفرد الآن أن يتناول الأشياء و الأحداث من زوايا متعددة.

و- من العناصر التي تساهم في تحرير تفكير الطفل، دخول مفهوم المعكوسية في حياته الفكرية. فهو يستطيع الآن أن يتتبع الأحداث في الاتجاه المعاكس فيدرك بدايتها انطلاقا من نهايتها. و تظهر آثار هذه القدرة بشكل خاص في عمليات الفك و التركيب التي أصبح يتقنها و يتحكم فيها، وكذلك في كيفية تعامله مع مختلف المعادلات انطلاقا من أي طرف أو أي جزء منها و حسن تقدير الجزء المستوعب و الجزء المستوعب.

ز- بإمكـان الطفـل فـي هـذه المرحلـة أن يقدم وصفـا كامـلا لما يشاهده في بيئتـه و إلـى حـد مــا تفسيـر مـا يحدث بألفاظــه و أساليبـه الخاصــة. لكـن بالرغم مـن أن هـذا الطفـل يبـدأ فـي تكويـن تصورات عقليـة لعـدد من النشاطات غير أن هــذا التفكيــر لا يكــون افتراضيـا، و لا يُبنــى علــى الفرضيـــة و التجربـــة. فالطفـل مـا زال مشـدودا فـي هـذه العملية إلى الظروف الملموسة و المحسوسة.

- مر□لة العمليات الشكلية *Formal Operations*

ومن أبرز ما تتميز به هذه المرحلة من النمو العقلي الفكري:

أ- تحـرر الفـرد بصـورة كلية من معالجة الموضوعات العينية. فالظواهر و الأحـداث يمكـن الآن تصوّرهـا و معالجتهـا رمزيا و التفكيـر فيهـا و تقييمهـا والتخطيـط لها دون الاتصـال المباشر بها أو دون معاينتها.

ب- بإمكان الفـرد إدراك الشيء دون أن يراه و دون أن يلمسه وهذا يفضـي إلــى تفكير مجـرد و تفكيـر تكيفي يتجـاوز حـدود مـا هـو محسوس و ملموس.

ج- يستطيـع الطفل الآن أن يفكر بالتفكير المنطقي التام.

□- انسحــاب تفكيــر الطفـل نحـو التصورات المثاليـة و معالجـة الاعتقـادات الدينيـة التي تخضع لمستوى عالي من التجريد.

ه- في سن 15 يكون قد تكوّنت لديه القدرة الوظيفية للبنية العقلية[1].

ملا□ظــة:

يمكن القول إن الملامح الأساسية للسلـوك التكيفي تتمثل في نظـر ***بياجـه*** فـي القـدرات العقلية للفـرد و أساليب تفكيره. فحيـاة الفـرد الدافعية و الانفعالية والاجتماعيـة تتحـدد بماذا و كيف يفكـر الفرد فـي نفسـه و فـي العالـم الذي يعيش فيـه. بعبـارة أخرى يعتبر ***بياجـه*** العمليـات المعرفيـة التي ينميهـا الفـرد أساس كـل شيء آخـر فـي حياتـه بمـا في ذلك الخبـرات الانفعاليـة و الدافعية والاجتماعية وهذا سواء بالنسبة للأسوياء من الناس أو المضطربين.

[1]- Piaget, J.(1954) « la période des opérations formelles et le passage de la logique de l’enfant a celle de l’adolescent»

مقارنة بين تفكير الطفل في مرحلة العمليات المحسوسة وما قبلها.

أ ـ التمثيل الذهني

يستطيع طفل الخامسة أن ينتقل من بيته إلى أبعد منه بأربع عمارات مجاورة، و لكنه لا يستطيع أن يخط بالقلم مسلكه من بدايته إلى نهايته. فالطفل حسب ***بياجه*** ليست لديه القدرة على التمثيل الذهني لنشاطه، فهو يتحرك خلال هذا المسلك تماما كالفأر الذي يُدخل في المتاهة. إن هذا الطفل ليس لديه أي تصور عن الطريق الذي سوف يقطعه و كل ما هنالك أنه عندما يوضع فيه يقطعه. أما طفل العمليات المحسوسة فإنه يستطيع أن يتصوّر المسلك من بدايته إلى نهايته على مستوى ذهني[1]. و لو طلب منه أن يرسم خطة للمسلك لرسمه.

ب ـ إدراك ثبات الأشياء

إن طفل ما قبل العمليات المحسوسة يعجز عن تصور ثبات الأشياء. فكون السوائل و الجمادات يمكن أن تتحول في الشكل بدون أن يتأثّر الحجم والوزن لا يستطيع الطفل فهمه إلاّبعد دخوله في مرحلة العمليات المحسوسة. مثال: مسطرتان متساويتان مرتبتان ترتيبا غير منظم توحيان لطفل ما قبل العمليات أن إحداهما أكبر من الأخرى، و هو إشكال لا يُطرح مع الطفل الذي دخل في مرحلة العمليات[2].

ج ـ إدراك العلاقات

إن طفل ما قبل العمليات يكون عاجزا على مستوى إدراك العلاقات وخاصة حين تعددها. فهو لا يفهم جيدا كلمات " أكبر" أو " أصغر" أو " أطول من" أو " أكثر سوادا " أو " أكثر بياضا ". و يميل إلى تأويل عبارة

[1]-Piaget (1966) « L'Image mentale chez l'enfant ». Piaget (1925) « La représentation du monde chez l'enfant » Piaget and Inhelder (1948) « La représentation de l'espace chez l'enfant»
[2]-Piaget and Taponnier « L'Estimation de longueurs de deux droites horizontales et parallèles a extrémités décalées »

" أكبر" على أنها تفيد معنى كبير جدا لا على أنه أكبر من غيره. كذلك لو وضعناه أمام نورين متفاوتين في القوة، لا يستطيع أن يجيب على السؤال "أيهما أسطع أو أقوى؟ ". أيضا فيما يتعلق بمفاهيم " أخ لفلان " أو " على يمين" أو " على شمال "، فهي صعبة للتطبيق في هذه المرحلة. هذه المصطلحات تتحدث في الحقيقة عن علاقات بين الأشياء، و يفهمها الطفل الصغير على أنها أسماء لصفات مطلقة لتلك الأشياء.

د - إدراك العلاقة بين الجزء والكل (الجزء المتضمن و الجزء الشامل)

حيث أن طفل المرحلة ما قبل العمليات المحسوسة، لا يستطيع حسب ***بياجه*** أن يفكر في الكل و الجزء في آن واحد. فهو يدرك الجزء مستقلا عن الكل كما يرى الكل في عمومه متميزا عن الأجزاء التي تكوّنه. وهي مسائل لا يجد طفل مرحلة العمليات المحسوسة أية صعوبة في فهمها وإدراكها.

هـ - القدرة على ترتيب الأشياء

يعجز الطفل الصغير عن ترتيب الأشياء حسب أحجامها و أوزانها أو كمياتها أو طولها. أما طفل السابعة الذي دخل في مرحلة العمليات المحسوسة فقد اكتسب كل هذه المهارات و هذه القدرات التي لا يملكها طفل في سن السادسة. لهذا يجب أن ننتبه جيدا إلى التطور الذي يمكن أن يحدث على مستوى تفكير الأطفال في أوقات متقاربة، و نحاول مراجعة مواقفنا بناء على ما نراه و نلمسه من جديد في مواقفهم حتى نتمكن من مواكبة عملية النمو الفكري لدى هؤلاء الأطفال.

مقارنة بين تفكير طفل مرحلة العمليات المحسوسة و تفكير طفل مرحلة العمليات المجردة

أ - إن المراهق في نظرية ***بياجه*** يستطيع أن يفكر في جميع الطرق والأساليب التي يمكن أن يحل بها الإشكال المطروح أمامه، و بإمكانه أن يتصوّر المظاهر المختلفة التي يتجلى فيها المتغير. فإذا أراد أن يبحث في أقصر الطرق المؤدية إلى مكان محدد فإنه يستعرض هذه الطرق كلها ثم يختار منها ما ينطبق عليه الوصف الذي انطلق منه. في حين يكتفي طفل العمليات المحسوسة باعتماد الطريقة التي تعلم أن يحل بها الإشكال في وقت سابق و لا يتصور الحل إلاّ بهذه الكيفية. و عندما عُرض الإشكال التالي على طفلين أحدهما في سن السابعة و الآخر في سن الثالثة عشر" وُجد رجل مقتول في مؤخرة سيارة اصطدمت بشجرة"، فكان تحليل طفل السابعة أن السيارة اصطدمت بالشجرة و قوة الاصطدام تسببت في إلقائه في مؤخرة السيارة. فكأن طفل السابعة يحتاج إلى تبرير الواقع بجواب يطمئن إليه هو نفسه بينما نجد الطفل الأكبر يسجل عددا من الاحتمالات، كلها في تقديره حلول ممكنة في غياب معرفة ما حدث فعلا: و من الصور الاحتمالية التي قد ترد عليه :

- يقرأ الواقع الملموس بالطريقة التي قرأه بها طفل السابعة باعتبار أن الاصطدام أو الضربة القوية و العنيفة تكون قد رفعت الرجل و ألقت به خلف السائق.

- يعتبر أن جثة الرجل وُضعت في السيارة، و وُضعت في مؤخرة السيارة لإيهام الآخرين بوقوع حادث سيارة و الذي يتمثل في اصطدام هذه الأخيرة بالشجرة، و أن الاحتكاك بالشجرة فعل إرادي قصد منه التضليل.

- يرى كاحتمال آخر أن صديقا للميت أو إنسانا من الأخيار يكون قد حمله و وضعه في مؤخرة السيارة بعد وقوع الحادث تكريما له ... الخ.

و هكذا يلاحظ على الأطفال الكبار أنهم يعتمدون خطة حين يواجهون مشكلة ينبغي حلها. هذه الخطة تكون متسلسلة و منطقية. وهذا الميل إلى البحث عن جميع الاحتمالات الواردة و الممكنة لحل مشكل و التأمّل الفاحص في قيمة كل واحد منها هي ميزة أساسية في مرحلة العمليات الشكلية المجردة.

ب - إن تفكير المراهق تفكير واعي استنتاجي في طبيعته و يشبه تفكير الباحث العلمي. إذ بات بإمكانه في هذه المرحلة من النمو العقلي المعرفي أن يفكر انطلاقا من افتراضات قد لا تطابق الواقع المحسوس. مثال على ذلك: " عثرت جماعة من الناس على حيوان له خمسة حوافر وثلاثة رؤوس". طفل مرحلة العمليات المحسوسة قد يرفض و يقول إنه لا يوجد حيوان تكون هذه أوصافه. أما المراهق فإنه عادة يتقبل المحتوى ويحاول أن يجد له ما يبرره في سياق الاحتمالات الممكنة و لا يرفضه إلاّ بعد أن يستنفذ كل ما يمكنه أن يتصوره من احتمالات يقبلها المنطق. و قد يعلق حدوثه فعلا باحتمالات أخرى قد تغيب عليه.

ج - إدماج العمليات و تنظيمها في صورة عمليات مركبة و أكثر تعقيدا. و يتضح ذلك بالخصوص في الطرق و الأساليب التي يعتمدها المراهق في توظيف قواعد مجردة لحل المعضلات. مثال على ذلك: "ما هو العدد الذي إذا أضفناه إلى30 يكون المجموع ثلاث أضعافه؟ ". فطفل السابعة عن طريق المحاولة و الخطأ يجرّب رقما ما فإذا وجده لا يناسب يجرّب رقما آخر مستخدما مرة عملية الإضافة و مرة عملية الطرح و مرة الضرب، و هكذا حتى يصل إلى الجواب الصحيح. أما المراهق فإنه يتوجه من البداية الوجهة الصحيحة من خلال تنظيم عناصر الإشكال في معادلة شاملة مجردة مثل: "س+30 = 3س" و من الأجوبة الصحيحة التي يمكن أن يقترحها أن " س = 15". و نلاحظ كيف أنه يضم عمليات الإضافة

والضرب في إطار معقد و شامل و لكن هادف و مضمون النتيجة. مثال آخر: لو أعطي الأطفال إناء من ماء و علبة فيها أشياء مختلفة في خصائصها و متباينة، و يطلب من كل واحد أن يميز الأشياء التي تطفو على سطح الماء عن تلك التي لا تطفو و إنما تنزل إلى أعماقه. فالطفل الصغير يأخذ كل شيء على حدة و يضعه في الإناء و ينتظر ليرى هل يبقى على سطح الماء أو يغرق، و لا يحاول أن يفكر في العلاقات التي تربط بين بعض هذه الأشياء، أو البحث عن الخصائص المشتركة بينها. أما المراهق فلا يحتاج إلى تجريب كل شيء بمفرده ليعرف الجواب، فهو بدلا من ذلك يقوم مثلا بانتقاء كل الأشياء المصنوعة من خشب و قد يلجأ إلى عملية التأكد من بعضها إذا شك فيها، كأن يضربها على الأرض و يصغي إلى الصوت الذي تحدثه. فهو يعرف مسبقا أن الخشب يطفو على سطح الماء. و قد يختار بعد ذلك الأشياء المصنوعة من مادة أخرى هي أيضا لا يستوعبها الماء. و في الأخير تبقى الأشياء التي تتميز بخصائص لا تسمح لها بالثبات على سطح الماء.

نلاحظ مرة أخرى كيف أن التفكير على مستوى العمليات المجردة يتوجّه أساسا نحو حل المشكلات، و أساس هذا التوجّه هو الميل إلى عزل الأشياء و الأجزاء التي تتكوّن منها تلك المشكلات و بحث في إطار منظم كل الافتراضات الممكنة لحلها.

د - إن طفل مرحلة العمليات المحسوسة يقوم بتطبيق القواعد بطريقة آلية و كأن المشكل المحسوس و الملموس هو الذي استجر هذه الاستجابة في حين يفكّر المراهق في القواعد التي يملكها و هو واعي بأفكاره و واعي بأنه واعي. و ليس من قبيل الصدفة أن تجده يفكر و بعمق في نفسه و في ذاته وفي دوره في الحياة و في قيمته و مصداقيته و في معتقداته.

و إذا كان طفل العمليات المحسوسة يميل إلى التفكير في الحاضر والآني، فإن المراهق يستطيع أن يفكر في الماضي و الحاضر و المستقبل ويستطيع أن يسبح بخياله إلى حدود بعيدة. مثال ذلك: مراهق يقول: "وجدتُ نفسي أفكر في مستقبلي، و بعد ذلك بدأت أبحث عن السبب الذي جعلني أفكر في مستقبلي، ثم بعد ذلك شرعت في البحث عن السبب الذي دفعني إلى البحث عن السبب الذي جعلني أفكر في مستقبلي". فحسب ***بياجه*** هذا الانشغال بالتفكير و التأمل هو إحدى العناصر المميزة للمرحلة الأخيرة من مراحل النمو المعرفي.

مآخذ على نظرية *بياجه*

من الانتقادات التي وجهت لنظرية ***بياجه*** بشكل خاص:

1-أن تعميم نتائج ***بياه*** حول النمو الفكري المعرفي لم تؤكدها الدراسات بعد، مع ملاحظة أن تصريحاته المتعلقة بظهور مفاهيم الثبات و التصنيف والترتيب تظل إلى حد ما صحيحة و صادقة بالنسبة للطفل الأوروبي.

2-إن نظرية ***بياجه*** تعتبر النمو الفكري لدى الطفل القاصر من الناحية الحسية الحركية يتأثر بالضرورة، نظرا لأهمية و دور الحركة في حياة الطفل. لكن ما حدث أن أطفالا دون السنة الواحدة من العمر أظهروا نوعا من التفكير الافتراضي البسيط عند محاولتهم فهم الأحداث غير المألوفة مثل التغيير المفاجئ في الشكل و الحجم للأشياء. و هذا يتم في غياب القدرة على التحكم في الأطراف و بالتالي القدرة على الحركة. كذلك فإن طفل السنة الواحدة يتمكن من " فهم" كلمات بدون أن يسبق له بناء صوري حسي لتلك الأشياء.

والمهم تظل دراسة الأطفال الذين وُلدوا بشلل جزئي أو كلي أحسن اختبار لادعاءات ***بياجه***.

3- يرى ***بياجه*** أن طفل الثامنة يحمل مفاهيم الثبات و الترتيب و يفكر في الكل و الجزء لأنه اكتسب القدرة على القيام بالعملية المعكوسة أو مفهوم المعكوسية. فكمية السائل ثابتة لا تتغير لأن الطفل كما يوضح ***بياجه*** يستطيع أن يفكر في الأمر بطريقة عكسية بحيث يعيد في ذهنه العملية من نهايتها إلى بدايتها (إفراغ السائل من الإناء الأول إلى الإناء الثاني ثم إفراغه من الإناء الثاني إلى الإناء الأول). لكن نحتاج إلى أن نتأكد بأن الطفل في هذه السنّ فعلا يربط العلاقة بين الإناءين المتشابهين و الإناءين المختلفين. إذ من المحتمل جدا أن يعتقد أن الماء الموجود في الإناء الثاني ليس هو الماء الأصلي. و قد يتصور أنه أمام سؤالين مستقلين عن بعضهما و ليس سؤالا واحدا فقط. و من هنا لا يكون واضحا اعتبار أن أحسن الطرق لتبرير اكتساب الطفل لمفهوم الثبات هو كونه قد تحكّم في العمليات. علما بأن الجواب الذي يقدمه هذا الطفل ليس هناك ما يؤكد أنه قد انتهى إليه بعد استخدامه قاعدة ما. وما يمكن ملاحظته هو أن تغييرا جذريا في نوعية التفكير يحدث سواء في حضور مفهوم الثبات أو في غيابه. ويبقى غامضا في نظرية ***بياجه*** إدراج الفروق النفسية التي يمكن تفسيرها باكتساب العمليات.

4-يرى ***بياجه*** و أتباعه أن النظرية تتناسب مع كافة أوجه النمو الفكري و ليس فقط مع الجوانب التي تمّت متابعتها و دراستها. فكثيرا ما نقرأ لهم عبارات "طفل الخامسة يتميز بـ..." أو " عند بلوغ الطفل سن..."، وهي عبارات قوية تحسم في الظاهر مسائل لا زالت موضوع جدال و نقاش في أوساط الباحثين من مختلف التوجّهات و المنطلقات. و حتى اقتناع ***بياجه*** بأن جل أطفال الخامسة يرون " أن الأب أكبر من الأرنب و أن الأرنب أكبر من الفأرة " إشارة منه إلى قدرة هؤلاء على الترتيب و حسن تقدير الحجم، فإنه يهمل فيه عنصرا أساسيا و هو أن مشكلة العلاقة " أب - أرنب - فأرة "

تتنـاول أشيـاء مألوفـة و ليـس مستبعـدا أن تأخـذ العمليـة مسلكـا آخر لو تعلقت المشكلــة بأشياء لا يعرفها الطفل.

5- يرى ***بياجـه*** أن طفـل الثامنـة لا يمكـن أن ينظـر إلـى نفسـه علـى أنه فـي آن واحـد ينتمـي إلـى مدينتـه و إلـى وطنـه الكبيـر. لكـن لا يمكـن أن تكون بمثابـة قاعـدة تنسحـب علـى جميـع الأطفـال فـي هـذه السـن. و نستطيع تفسير هـذا العجـز على أن الطفـل لا يفهـم جيـدا كلمتي "مدينـه" و "وطـن"، و لا يعرف أن المدينـة هـي جـزء مـن الوطـن، لهـذا فإن السـؤال المطـروح على الطفل يكـون غيـر مفهـوم و يكـون إنجـازه حتمـا فـي مستـوى غيـر ناضـج. لكن لو اتضحـت عنـده العلاقـة بيـن المدينـة و الوطـن هـل نتصـور بعـد ذلك فـي واقعه الملمـوس مـا ذهب إليـه ***بياجــه***، علما بأن الطفـل يعرف جيدا و يدرك أنه ينتسب فـي وقت واحد إلى "أسـرة كذا " و "حـي كـذا " و " جماعـة كـذا "، و يسجل مواقفـه المختلفـة يوميتا و بعفويـة كبيـرة انطلاقـا مـن هـذا الانتمـاء المتعـدد الأوجـه. فـي نفس هـذا السياق يحـاول ***بياجــه*** أن يحـدد متى يستطيع الطفل فهم كلمـات مثـل " أطـول"، " أكبـر"، " أصغـر"، و" مـا هـو الإنـاء الذي يحتوي علـى كميـة أكبـر مـن المـاء" بالكيفية التي يفهمهـا الراشـدون و يتداولونهـا بينهم. وهنـا أيضا نقـول إن الجـواب الذي يقدمـه الطفـل يتوقـف علـى الكيفية التي فهم بهـا تلك المصطلحات و العبارات.

6-لاحـظ ***بياجــه*** أن طفـل الخامسـة مثـلا لا يفهـم العلاقـة التي تشيـر إليهـا الكلمات " أطـول "، " مساويـا "، " أكثـر". و لكـن هـذا لا ينطبق فقط على المفاهيـم الرياضيـة و الفيزيقيـة و إنمـا نلمـس هـذا العجـز حتـى مـع مفاهيم كالعدالـة و الجمـال. و الصفـات التي تقتـرن بهـذه المفاهيـم تتطــور بتطـور اللغة لديـه بالإضافـة إلـى أن استعمالها فـي واقـع الأفراد و الجماعـات تتنـوّع مظاهره وأشكالـه. فمـا هـو أطـول فـي ظـرف معيـن لا يكـون كـذلك فـي ظـرف آخر. والأصغـر هنـا هـو أكبـر إذا ما قورن بشيء آخر وهكذا...

7-إن تركيز ***بياجه*** على أهمية المعكوسية و علاقة الكل بالجزء ومفهوم العدد و تقدير الحجم و عمليات التصنيف و الترتيب يتناسب بشكل خاص مع معطيات رياضية فزيقية و أهميتها تكون محدودة بالنسبة لظواهر أخرى لا تخضع لهذا المنطق. مثال: الطفل يكتشف أن الموت، على عكس كمية الماء، لا يمكنه أن يرى من خلاله مفهوم المعكوسية.

8-إذا كانت ملاحظات ***بياجه*** حول التسلسل في النمو العقلي تبدو صحيحة فإن المشكل يتمثل في الطريقة المناسبة التي نفسر بها التغيرات التي تحدث في عملية تفكير الطفل. فهل هي نتيجة نمو قدرته في إدراك الأشياء على ثباتها، أم هي نتيجة تحكم في العمليات، أم المسألة وراءها أشياء أخرى. وهو إشكال لا زال مطروحا و ***بياجه***، و اليوم أتباعه، لم يقدموا فيها إلى حد الآن إجابات شافية و كافية.

9-غياب التقديرات الاحصائية بصورة كاملة في نظرية ***بياجه***. وبطبيعة الحال من غير الممكن الحصول على مثل هذه الإحصائيات عند اعتماد طرح هذا الباحث. فالأطفال يختلفون عن بعضهم و الأسئلة تكون موجهة في هذا الاتجاه الذي يتعذر معه عقد المقارنات بين مختلف الأجوبة.

الخلاصــة

إن نظريـة ***بياجــه*** حملـت الكثير من التحديات للباحثين النفسانيين و علماء التربيـة حيث حـرص روادهـا على الوقوف على الواقع الذي يتحـرك فيـه الكائن البشـري و تحسس العلاقة التفاعلية بين البيئـة و الفـرد و كيفيـة تأثيـر كل منهما فـي الآخـر و التأثـر بـه. و رغـم أنهـا تشتـرك مـع باقـي النظريـات فـي التركيز علـى بُعد واحـد مـن أبعـاد الشخصيـة الإنسانيـة و إهمـال الأبعاد الأخرى مما تسبـب فـي اختـلال الرؤيـة و عـدم توازنهـا، فإن نظريـة النمـو المعرفي التي تعتمـد بالأسـاس على الملاحظـة المباشـرة لسلـوك الأفـراد و متابعته عبر المكان والزمـن الذي يتحركـون ضمنـه، مـع تقييمـه فـي صورتـه الواقعيـة الملموسة، فإنهـا بذلك تحتفظ بنقـاط قـوة تؤهلهـا بصورة موضوعية أكثـر مـن غيرها كي تصبــح، خاصـــة مـــن الناحيـة المنهجيـة، أرضيـــة صالحـــة لمواصلـــة البحث الاستكشافـي فـي أغـوار النفس البشرية و المزيد من تسليط الضوء على طبيعتهــا و خصائصها.

نظرية *إريكسون* للنمو النفسي الاجتماعي
Erick Erikson (1994-1902)

تمهيــد

إريكسون محلل نفساني من أصول ألمانية - دانماركية ولد قريبا من مدينة *فرناكفورت* الألمانية و صاحب نظرية تفسر عملية النمو من منطلقات نفسية اجتماعية. و يعتبر من الوجوه البارزة التي تركت بصماتها في جامعة *هارفارد* و غيرها من الجامعات و مراكز البحث في الولايات المتحدة الأمريكية. اقتنع بأن الشخصية الإنسانية هي نتاج لتفاعل العوامل الوراثية والثقافية. كما اقتنع منذ البداية بقيمة المبادئ الأساسية في نظرية النمو النفسي- الجنسي إلا أنه رأى بأن ***فرويد*** أهمل فيها أبعادا ذات وزن خاص في حياة الإنسان، الأمر الذي دفعه إلى إدخال تعديلات عليها خاصة في ناحيتين أساسيتين، أولا بالتأكيد على التفاعل المتبادل بين المحتوى الاجتماعي و المراحل البيولوجية المعينة، و أن ثمة توازنا بين الاتجاهات الاجتماعية و العمليات البيولوجية المُتطلبة في المراحل النفسية الجنسية المختلفة مع الإشارة إلى توقف كل منهما على الآخر. ثانيا بالتوسّع في عدد مراحل عملية النمو، حيث أنه عرض عملية النمو النفسي الاجتماعي من خلال ثمان مراحل مستقلة. لقد نظر ***فرويد*** إلى مراحل النمو النفسي باعتبارها انعكاسات لقانون بيولوجي عام، و إنه، حسب ***إريكسون***، لم يولي سوى قليلا من الاهتمام للطريقة التي تسهم بها البيئة الثقافية في كل مرحلة. و حتى مع الإبقاء على الاصطلاح الفرويدي، انطلاقا من تصور ***إيريكسون***، يمكن تأويل سلوك الإنسان في اتجاه آخر يرد كاحتمال دون تكلف لا نجد ما يبرره . فعلى سبيل المثال، إذا احتفظنا بمفهوم " عقدة أوديب " المركب و الذي يحتل موقعا بارزا في نظرية التحليل النفسي، فباستطاعتنا تفسيره بصورة أحسن في ضوء العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة بدلا من ربطه بالعلاقات الجنسية. ذلك أن الطفل قد يخاف من الأب

ليس لأنـه يتوقـع منـه عملية الاخصـاء [1] ، أو بسبـب الحوافـز الجنسيـة نحـو الأم، و لكـن بسبب أن الأب يمثـل قـوى الضبـط و التحكـم داخـل الأسرة، وبخاصـة فـي مجتمع ***فينـا*** فـي أواخـر القـرن الثامـن عشـر. كـذلك قـد تحسد الفتـاة الولـد لا لأنـه يمتلك قضيبـا و هـي فاقـدة لـه و لكـن بسبـب أن الفتيـات في معظـم المجتمعـات يخضعـن عـادة للولـد. فالقضيـب قـد يرمـز فقـط للقوة الاجتماعيـة الذكرية للطفل.

يرى ***اريكسون*** أن الشخصية الإنسانية تنمو خلال ثمان مراحل تغطي العمـر كلـه. و يحددهـا في شكـل تعلـم إيجابي نتيجـة تمكنـه مـن التعامـل بنجاح مـع المرحلـة، و تعلـم سلبـي يحـدث نتيجـة فشلـه فـي التعامـل مع المرحلة. ورغـم أن الباحـث يبـدو متأثـرا بأفكـار مدرسـة التحليـل النفسـي إلاّ أنـه لا يتعـرض لمراحـل النمـو على أنهـا تمثـل مجـالا للتعلم الأساسي الذي يتعين على الأفـراد و المجتمعـات مواجهتهـا حتى تنمـو الشخصيـة الإنسانيـة نمـوا سليما ومتّزنـا، و لكنـه يعرضهـا على أنهـا أسلوب مفيـد يسمـح بالتأمـل الإيجابـي في حيـاة الأطفـال و المراهقيـن و الراشديـن، و بتحديد بدقـة أكبـر نقطـة من حياة هـؤلاء التـي انحرفـت فيهـا عمليـة النمـو عـن اتجاههـا الصحيـح، و برمجة التدخـل الوقائـي في وقتـه المناسب. هـذه الأفكـار كـان لهـا صـدى كبيـر في الأوسـاط التربويـة ذلك أنهـا كانت بمثابـة الخلفيـة النظريـة التي سهّلـت عملية فحـص و دراسـة نمـو الشخصيـة الإنسانيـة مـع مـا تُتيحـهُ مـن إمكانيـة بلورة منهـاج تربوي ملائم.

---

[1]- إزالة الغدد التناسلية من كلا الجنسين . و تحدث فرويد عن قلق الإخصاء و هي الحالة النفسية المرتبطة بالخوف من الإخصاء و كذلك عن عقدة الإخصاء و هو المركب النفسي اللاشعوري المقترن بالخوف من إضاعة أعضاء التناسلية أو ما يتصل بها.

مراحل النمو النفسي الاجتماعي

أما مراحل النمو الثمانية التي تحدث عنها *إريكسون* فهي :

1 ـ مرحلة الثقة أو عدم الثقة Trust **Vs** Mistrust

تبدأ من الولادة و تستغرق سنة و نصف سنة. يعتبر ***إريكسون*** علاقة الأم بالطفل خلال السنوات الثلاثة ذات أهمية قصوى. و يقسم هذه السنوات إلى مرحلتين، الأولى تغطي سنة و الثانية السنتين الباقيتين. و السنة الأولى تتيح أحسن الفرص للممارسة الجيدة للأمومة و تمكّن الأم من بناء علاقة إيجابية مع وليدها. هذه العلاقة من شأنها أن تولّد لديه شعورا بالثقة. وعموما فإن الأزمة الرئيسية خلال هذه المرحلة تتمركز حول تأكيد الثقة عند الطفل أو تغلّيب عدم الشعور بالثقة في حياته. و لإشباع حاجاته، يعتمد في هذه المرحلة على الآخرين اعتمادا كليا. فإذا أُشبعت بطريقة منتظمة وحصل الطفل على الرعاية الضرورية الكاملة و ما يصاحبها من محبة وتشجيع خاصة من قبل أمه في المقام الأول فإن ذلك في نظر ***إريكسون*** سوف ينمي عنده شعورا بالثقة ليس فقط إزاء الآخرين، بل كذلك تجاه نفسه وإمكاناته الذاتية. إذا حصل أن إشباع حاجاته لم يتم بطريقة نظامية تساعد على الاستقرار و تبعث على الاطمئنان، و أن جو المحبة و العطف و الحنان افتقده في محيطه الأسري، مع عدم اهتمام الأبوين بحفزه و تنبيهه بما فيه الكفاية في الاتجاه الإيجابي، فإن من شأن ذلك كله أن يعزز فيه شعورا بعدم الثقة. و إذا أصبح مستوى عدم الثقة بالغا و حادا فإن الطفل سيعيش حالات من القلق و الخوف، كما أنه سيميل إلى الانطواء على الذات و إلى الانسحاب من الحياة الاجتماعية. و بقدر ما يبتعد عن الناس و يمتنع عن معاشرتهم، تحت تأثير العواطف، بقدر ما تتأكد تبعيته لهم و تتوسع مجالاتها. وبما أنه فقد الأمل في تحقيق أهدافه بطريقة سلمية فإن قناعته بضرورة أخذ ما يحتاج إليه بالقوة العدوانية تزداد، و مثل هذه القناعات قد ترمي به في أحضان جماعة الأشرار الجانحة.

إن الشخصية السليمة و الإيجابية في نظر ***اريك□سون*** ينبغي أن تنمو في الاتجاه الذي يولّد الثقة في النفس بحيث أن الفرد يصبح معتقدا أن حياته لها مغزى أو معنى، و أن لديه دورا يجب أن يؤديه فيها.

2 ـ مر□لة الا□تقلالية أو الشعور بالخجل وطغيان □الة الشك
Autonomy **Vs** Shame and Doubt

تبدأ هذه المرحلة من السنة و النصف الأولى، و تستمر إلى غاية الدخول في السنة الرابعة. و الأزمة الرئيسية التي يتخبط فيها الطفل تتمثل في محاولته تحقيق الاستقلالية من جهة أو الوقوع في أوحال الشك و الخيبة. فالطفل الذي عرف في المرحلة السابقة شعورا بالثقة في نفسه وفي الآخرين يستطيع الآن أن ينظر إلى نفسه على أنه كائن متميز و مستقل، وبإمكانه أن يقوم بالأشياء بمفرده. فهو من جهة يتحكم إلى حد ما في الوظائف الجسمية و خاصة الأطراف، و يبدأ في ردّ الاعتبار إلى نفسه، ويتصرف **على أنه موجود يشعر بهذا الوجود. من جهة أخرى فقد يمارس رفضه** أن يستجيب حين يُطلب منه القيام بعمل ما مُعلنا عن هذا الرفض بطريقة أو أخرى كأن يجيب بـ " لا ". و هي إشارة واضحة إلى معنى الاستقلالية التي تنبعث منه و التي يريد أن يثبتها و يكرسها.

و يرى ***إريك□سون*** أن على الأبوين أن يقدما لطفلهما كل المساعدة اللازمة التي تُسهّل عليه أكثر فأكثر التحكم في حركات جسمه و خاصة من خلال نشاط المشي و التنقل بصورة عامة، و أن يسمحا له بإنجاز الأعمال بنفسه، و أن يقوما بتشجيعه على الدخول في النشاط الاستكشافي. و هذا كله يعطي دفعا إيجابيا لحركته النمائية عامة و يؤكد فيه الشعور بالاستقلالية الذي يكون بداية الطريق للاندماج المسؤول في المجتمع الكبير. كما يعتبر أنه في حالة ما إذا بالغ الأبوان في حماية الطفل، فيضيّقان من مجال نشاطه الحر و لا يتيحان له فرصا كافية لاختبار نفسه و ما يستطيع فعله على أعينهما و تحت إشرافهما، أو يبالغان في مطالبته بالقيام بوظائف جسمية،

كالمشـي قبـل التمكن منـه، فإنه قد ينمو عنده شعور بـالخيبة و الشك، و يفقد كل ثقـة فـي قدراتـه الذاتيـة و إمكاناتـه. و قـد يغلب علـى شخصيتـه الخجـل الحاد والخـوف الشديـد، و كـأن واقعـه يؤكـد لـه العجـز و أنـه مـن غيـر المتوقـع، في تقديـره، أن يصبـح فـي يـوم مـن الأيـام حـرا و مستقـلا و قادرا علـى أن يتحمّل كـل مسؤولياتـه. و هكـذا فإن الطفـل الواثق مـن نفسه و الواثـق مـن الآخرين يستطيـع أن يدخـل فـي سفـر استكشـاف المحيـط و البيئـة و أثنـاء هـذا السفر يجـرّب إمكاناتـه لمعرفـة حـدود قدراتـه سـواء فـي اتجـاه النـاس أو فـي اتجاه الأشيـاء فـي هـذا العالـم. و لا شـك أن مـا تتركـه هـذه المرحلـة من آثـار لا بد أن يكـون لـه مـا بعـده. و يُنتظـر مـن الكبـار أن يتفهّمـوا معطيـات هـذه المرحلة، وأن يتصفـوا بالحلـم و الصبر، و أن يحترمـوا استقلاليـة الطفـل الناميـة ويشجّعوا هـذا الأخيـر فـي كـل محاولـة منـه لترجمتهـا فـي مظاهـر سلوكيـة أو مواقف معينـة، و أن يصححـوا مسارهـا إذا رأوا أنـه انحـرف بهـا عـن الخـط الفطري الطبيعـي.

3 ـ مر□لة المبادرة أو الشعور بالذنب Initiative **Vs** Guilt

و تقــع بيـن الرابعـة و السادسـة مـن العمـر. إذا تأكـدت استقلاليـة الطفل فـي المرحلـة السابقـة و تمايـزه الذي يستنـد إلى كفـاءة و قدرة فإنـه يكـون مؤهلا فـي هـذه المرحلـة لاستغلال استقلاليتـه تلك فيمـا هـو مسمـوح بـه علـى مستوى الواقـع الاجتماعـي المعيـش. لـذلك فإن ***اريك□ـون*** يـرى أن هـذه المرحلة تتميـز بانتعـاش المبـادرة و الإيجابية بالنسبـة للطفـل الذي عرف سابقا ثقـة بالنفس واستئناسـا بالواقع المحيط به و الذي أصبـح يتمتـع بنوع مـن الاستقلاليـة الذاتية، أو بالاستغـراق فـي الشعـور بالذنب بالنسبـة للطفـل الذي لم يتمكّـن مـن بناء علاقـة ثقـة بنفسه و بالآخريـن، و هـو يعيـش في حالـة مـن التـردد و الشـك الذي يقيّـد حركتـه و لا يسمـح لـه بالانطـلاق نحـو تحقيـق طموحاتـه. و تتزامـن هذه الفتـرة مــن العمـر مع زيادة في نمو مهـارات حركية كالقدرة علـى التنقل

والمشـي، و توسّـع الرصيـد اللغـوي و دائـرة الاستعمـالات اللغويـة. كما أن خلالهـا تنمو قدرته على التخيل، و يزداد اهتمامه بالتعرف على أجزاء جسمه وجسم غيـره و الوقـوف علـى الفـروق بيـن البنت و الولد. و بدوره تحدث ***إريكسون*** عـن انجـذاب الطفـل نحـو الولـي مـن غيـر جنسـه، الولد نحو الأم والبنـت نحـو الأب، و هـو فـي الظاهـر الموقـف الذي تأثّـر فيـه بـ***فرويد***. و كما أشرنـا سابقا، فإن موقف الأبويـن مـن الرغبـة فـي الاستكشـاف و البحـث هـو عامـل أساسي و حاسـم بالنسبة لتحديد درجـة الثقـة لدى الطفـل و مـدى استعـداده للقيـام بالمبـادرات الشخصيـة. و إن طغيـان الشعـور بالذنب على شخصيتـه يأتي نتيجـة الاستجابات السلبيـة للأبويـن و لعـدم مبالاتهمـا، و خاصـة إزاء الأسئلة التـي يطرحهـا، أو نتيجـة مباشـرة لوجـوده فـي بيئـة فقيـرة لا تثيـر فيـه الرغبة للقيـام بالعمليـة الاستكشافيـة للتعـرف على مكوناتهـا و علـى مـا يجـري فيهـا. فقد يشعـر بالقلـق و بالحرج عنـد طرح أسئلتـه بسبب مواقف أبويـه السالفـة و التي لا تشجعـه على المضيّ في هـذا الاتجـاه. و هـذا مـن شأنـه أن يؤثّـر سلبـا على روح فضوليتـه. و علـى العكـس مـن ذلك، فإن الطفـل الذي يجـد تجاوبـا كبيرا مـن الأبويـن و اهتمامـا خاصـا منهمـا ينمـي فـي المقابـل شعـورا بالثقة و يقوى عنـده الاستعداد للمبادرة. فهـو يجـد سعـادة و طمأنينة و أُنسا تجـاه هـذه الرغبة فـي البحـث و المعرفـة، و يصبـح متعطشـا للتنقيـب في محيطه و القيام بالاستكشافـات. و بمـا أن هـذه المرحلـة مـن النمـو يسجـل فيهـا ظهـور السلوك الأخلاقـي فإن طبيعـة تأثيـر هـذا العامـل تتوقف على نوعية اللغـة التي عبـر بها المحيـط عـن هـذا الجانب، حيث أنهـا تساعـد على تحريـر مبـادرة الطفـل، مثل التركيـز على مظاهـر الإيثـار و حـب الآخرين و مساعدتهم و التعاون معهم على البـر، و كـل فعـل خيـر فـي مقابـل التركيـز على الامتنـاع مـن مخالطة الناس خشيـة الاحتكـاك بالعناصـر الشريـرة، و التـزام الكـلام القليـل حتى لا يقع في الهفـوات و الأخطـاء، و الدعـوة الصريحـة إلـى عـدم الدخـول فـي مجالـس الكبار

تأ□با معهم . يكون طفل هذه المرحلة قابلا أكثر فأكثر للتأ□ر بسلوك من هم في محيطه المباشر، و خا□ة الأكبر منه □نا. كما يبدأ في هذه المرحلة يدرك أبعا□ □وره المرتبط بجنسه في مقابل الدور المنوط بمن يحمل جنسا مغايرا. و في الأخير فإن روح المبا□رة تتوقف على مدى قناعة المربين، أولياء و غيرهم، بضرورة تنمية شعور الطفل بالا□تقلالية و بالقدرة على اتخاذ الإجراءات و القرارات من تلقاء أنفسهم و على مدى ا□تعدا□هم للسماح له بالنهوض ببعض المسؤوليات.

4- مر□لة الكفاءة و القدرة على المناف□ة أو الشعور بالنقص
Industry **Vs** Inferiority

تقع في مرحلة الطفولة الوسطى بين 6 و 11 سنة. و تكون الأزمة الرئيسية التي تميزها هي الدخول في المنافسة و فرض الذات عن طريق الكد والجد و المثابرة، أو طغيان الشعور بالنقص و الاقتناع الذاتي بالعجز. فبعد أن تعلم الطفل في المرحلة السابقة المبادرة التي تجعله حرا طليقا و غير مقيد في عملية قيامه بالأشياء و الأعمال، فهو الآن يواجه مهمة تعلم المنافسة التي ترفعه إلى مستوى إتقان العمل. كذلك الحال بالنسبة للطفل الذي ظل يتخبط في الوهم و الشك فإنه يبقى مقيد الحركة، لا يستطيع أن يخطو خطوة جريئة إلى الأمام لأنه حكم على نفسه بالعجز و عدم القدرة. هذه المرحلة تستغرق سنوات التعليم الابتدائي. و بما أن نموه الجسدي يزداد و مهاراته اللغوية تتحسن و قدراته العقلية تتفتق فإن ذلك يؤثر لا محالة في الصورة التي يرى بها المحيط أو يقرأ بها الواقع و كذلك في الطريقة التي يتعامل بها مع هذا الواقع. فهو باستمرار يسأل و يقوم بتأويل الأجوبة التي يتلقّاها، كما أنه يلاحظ تحركات الأشياء و سلوكاتها، و يباشر المشكلات و المعضلات، ولكن بطريقته الخاصة. يحدث هذا كله و زيادة مع الطفل الواثق من نفسه الذي يحس باستقلاليته التي تنبعث من أعماقه، والذي لم يتحرج من المبادرة و لا يقلقه الآن الدخول في المنافسة مع الآخرين. بطبيعة الحال يجد

الطفل هذا الشعور بالحاجة إلى المنافسة و بذل الجهد إذا حصل على العناية الكافية في الوسطين العائلي و المدرسي، و اهتم به المربون و شجعوه ومنحوه المكافأة على ما مختلف إنجازاته. في هذه الحالة يواصل الطفل بصورة نشطة إنجاز مشاريعه ما دام تأكيد الآخرين على أنه يستطيع إنجازها بنجاح قائم، أما إذا فشل باستمرار في المهام العديدة التي باشرها، أو أنه لم يحصل إلاّ على القليل من الدعم و التشجيع من قبل الآخرين فإن الفشل بالنسبة إليه يولّد فشلا و يتأكد عنده عجزه الذي يولّد عنده الشعور بالنقص، وسيحمل حتما مفهوما سلبيا عن الذات. هذا الشعور بالنقص يدفعه إلى تجنّب الدخول في المنافسة أيا كان نوعها و طبيعتها، و يصبح لا يفكر في أي مشروع جديد لأنه يعرف مسبقا أنه لن يتمكن من إنجازه. كذلك فهو لا يرغب في بذل المزيد من الجهد لأنه مقتنع بعدم جدوى مضاعفة الجهد. من ناحية أخرى فإن الطفل الذي تنمو شخصيته في الاتجاه الإيجابي ويتجاوز بذلك الأزمة يصبح جديا و مُقبلا على العمل و على أتم استعداد لمواجهة ظروف المنافسة. بل إنه يجد لذة في مباشرة العمل الذي يولّد فيه شعورا بالافتخار و خاصة عند تحقيق ما يصبو إليه و إنجاز ما هو مطلوب منه أو ما رغب في إنجازه بمحض إرادته . في هذه المرحلة يقيّم الطفل نفسه و ينظر إليها من خلال وظائف معروفة و مشهورة في بيئته مثل مهنة "الطبيب" أو " المحامي " أو " المعلم ". و يبدأ في التفكير في مستقبله من خلال واحدة من هذه الوظائف.

5 ـ مرحلة تحديد الهوية مقابل الغموض في تحديد الدور
Identity **Vs** Role confusion

و هي تغطي مرحلة المراهقة. الأزمة الرئيسية فيها تتعلق بالهوية. فالمراهق يسأل نفسه باستمرار" من أنا ؟ ". هذا التشويش و هذا الالتباس حول دوره يتسبب له في ضغوط نفسية و في ظهور أنواع من القلق. ويظل المراهق متأرجحا و متقلبا في مواقفه العامة و في نظرته و تصوره لذاته.

ومن مظاهر هذا التذبذب الانتقال من ذوق إلى ذوق و من نمط سلوكي إلى نمط سلوكي آخر. و أثناء محاولته وضع حد للقلق النفسي و الاضطراب الذي ينتابه فإنه يلجأ إلى جهات خارجية مثل الاقتراب من الجمعيات الخيرية أو الدينية أو السياسية أو ينضم إلى جماعات الأشرار أو العصابات السرية، لتمدّه بالأجوبة على مختلف تساؤلاته و تمنحه فرص تحقيق ما يريده و ما يرغب فيه. و يكون في وقت من الأوقات على استعداد لتبني ما يُقترح عليه من الآخرين. و من العوامل التي تجعله يتحمس أكثر إلى الدخول في مثل هذه المغامرات، بدون أن يفكر في العواقب التي يمكن أن تترتب عنها، فشله في بناء علاقات صحيحة داخل أسرته التي عجزت في نظره أن تتفهم وضعيته و تستوعب مقاصده. بعد تبني الطريقة التي اقترحت عليه و اعتماد قواعد وأعراف أملاها غيره لفترة معينة من الزمن، يتولّد لدى المراهق نوع من الاستياء فتنبعث بأعماقه الرغبة الشديدة في التمرد على اختيارات الآخرين و ميله القوي إلى فعل ما يراه هو مناسبا. فإذا حدث أن المراهق عجز عن تحديد بنفسه و بصورة نهائية ما يريده بالفعل فإنه عادة يرجع إلى نقطة البداية ليعيش من جديد حالات من التوتر التي تنجم عن وجود أزمة الهوية. و حل هذه الأزمة يتم عن طريق دعم الآخرين لهذا المراهق ومساعدته على إيجاد بنفسه الإجابات الشافية على كل تساؤلاته. إذ أنه من المؤكد لو حاول أن يجرب طرقا مختلفة و أساليب متنوعة فلا بد أن يصادف ما يتناسب معه. لهذا السبب فإن المراهق يظل في حاجة ماسة إلى الدعم المعنوي حتى يتمكن من تجاوز هذه الأزة الخانقة. و قد يستمر هذا الخوض في التجارب و المحاولات أحيانا فترة طويلة حتى يشرف الفرد على سن العشرين. و من الإشارات أو العلامات الدالة على انقشاع أزمة الهوية، حسب *إريك□ون*، أن يصبح الفرد واثقا من نفسه و راض عنها و واثقا من الطريق الذي شقّه في حياته و راض عنه.

6 ـ مرحلة الصداقات الحميمة مقابل الاعتزال Intimacy Vs Isolation

تبدأ مع بداية سن الرشد. تكون أزمة الفرد فيها تتمثل في الصراع النفسي الذي يجعله متأرجحا بين أن يدخل في صداقات حميمة و يبني علاقات أُلفة و مودة مع الآخرين أو يختار الانفراد و اعتزال المجتمع. في هذه المرحلة يهتم الإنسان عادة ببناء علاقات صداقة طويلة المدى مع بعض أفراد المجتمع و يحاول أن يتآلف معهم و يتودد إليهم . لكن هذا الذي يتوجه هذه الوجهة تتميز شخصيته بالاستقرار بحيث يشعر بوجوده المستقل وبحرية قراراته التي يتخذها كما سبق له أن دخل حلبة الصراع مع أفراد المجتمع من خلال التنافس البناء دون الاستخفاف بقدراته و ما يستطيع فعله. وهكذا يكون في هذه المرحلة منفتحا على المجتمع و مقبلا على أفراده راغبا ليس فقط في الاشتراك معهم في مختلف أنشطتهم و مشاريعهم و لكن كذلك إشراك غيره في أموره، و متجاوبا مع كل من لديه هذه الرغبة و يحمل مثل هذا الاستعداد. أما الصنف الثاني من الأفراد فلا يجد هذه الرغبة في الانفتاح على الغير و مدّ جسور نحوهم أو بناء علاقات معهم لأنهم متخوفون من نتائج هذا الإقبال على الغير و التي بإمكانها أن تجرح عواطفهم وتضطرب لها نفوسهم. هؤلاء الأفراد يفضلون العزلة و عدم مخالطة الناس حتى يتجنبوا مثل هذه المشاكل. و هذا الاختيار ليس وليد الصدفة و ليس وليد الساعة. بل إن جذوره ممتدة في ماضيهم و تجاربهم السابقة و التي تميزوا فيها بفقدان الثقة في الآخرين، و ظل الشك في القدرة على تحقيق النجاح يغلب على قناعتهم مما جعلهم يحجمون عن القيام بالمبادرات حين كانت تُتاح لهم الفرص لذلك، و يمتنعون عن الدخول في أية منافسة لأنهم يعرفون مسبقا (كقناعة ذاتية) أنهم لن يدركوا المستوى المُؤهِّل، و لا بد أن يكون الفشل حليفهم. هذه النظرة السلبية تجاه الذات، و هذا الشعور بالنقص الذي طغى على حياتهم النفسية يجعلهم في وضعية نفسية اجتماعية لا يُحْسدون

عليها. فهم عاجزون عن إدراك دورهم في هذه الحياة و يشعرون بالتبعية الخانقة تجاه الغير و لا يرون أنفسهم متميزين عن الآخرين أو مستقلين عنهم. إنها أزمة الهوية التي يتخبط فيها المراهق. هؤلاء الأفراد الذين لا يرغبون في بناء العلاقات الحميمة، في اعتقاد ***إريكسون***، يفعلون ذلك خوفا من التأثيرات السلبية التي تخدش عواطفهم و إحساساتهم، إلى درجة أنه يرى أن العزوف عن الدنيا وعدم الانشغال بها من قِبل بعض العناصر داخل كل مجتمع، مثل الزهاد و المتصوفة، يكون وراءه دافع الحفاظ على سلامتهم النفسية و هروبا مما قد يصيبهم من أفراد هذا المجتمع، خاصة في الجانب الشعوري من حياتهم. و حل أزمة هذه المرحلة، في رأي ***إريكسون***، أن يجسده إقبال الفرد الإيجابي على المجتمع و بناء علاقات متينة و طويلة المدى على الأقل مع بعض أفراده، و قد يُعتبر الزواج الناجح إشارة دالة و علامة واضحة على صحة و سلامة الانتقال من هذه المرحلة من النمو و الدخول في مرحلة جديدة.

7- مرحلة الانتاج والابداع مقابل الركود والجمود
Generativity **Vs** Stagnation

و تبدأ بدخول الفرد في مرحلة الرشد الوسطى. و من الملاحظ، حسب ***إريكسون***، أن الفرد الذي عرف كيف يتموقع في مجتمعه و يبني علاقات ناجحة بداخله يشعر بمسؤولية في البداية إزاء بعض عناصر من هذا المجتمع تربطهم به روابط خاصة (زوجته و أطفاله، أقربائه و عائلته الواسعة، و أصدقاؤه أو زملاؤه في العمل)، و لاحقا إزاء المجتمع كله. إنه يرغب أن ينقل تجربته لأبناء وطنه و أن يجنبهم كل أنواع الأخطاء التي وقع فيها هو نفسه أو صادفها غيره. تتحول هذه المرحلة بالنسبة إليه إلى مرحلة عطاء و مساهمة و إنتاج و إشراف. فما تعلّمه خلال السنوات العديدة الماضية من الواجب أن يستفيد منه أفراد أمته بطريقة مباشرة دون أن

يضطـروا إلى دفـع الثمـن الذي دفعـه مـن حياته. هذه هي النظرة التي ينظر بها هـذا الراشـد الناضـج إلـى دوره الآن و مكانتـه داخـل المجتمع و بين دويه و أبناء مجتمعـه. أمـا الفرد الذي لم يتمكن مـن مـدّ جسـور طبيعيـة مـع أفـراد مجتمعه واختـار اعتـزال كـل أنشطتهـم فإنـه فـي هـذه المرحلـة، و قـد تقـدم بـه السن، لا يجـد لنفسـه دورا يستطيـع أن يؤديـه داخـل هـذا المجتمـع. فقد فشل على مستوى بنـاء العلاقـات الإنسانيـة معهـم، و فشـل فـي اكتساب مهـارات أو خبـرات يمكنه أن يخدمهـم الآن بواسطتهـا، بـل و فشـل فـي إقنـاع نفسـه بقدرتـه على الاعتماد علـى نفسـه و القيـام بشؤونـه فضـلا عـن إقنـاع الآخريـن بهـا فـي الواقـع العملي. إن هـذا الفـرد، بحكـم التجربـة السلبيـة التي عايـشها، مضطـر إلى مواجهـة حياة الخمـول و الجمـود و الركـود، و يكـون ذلك ثمـرة طبيعيـة للطريقـة التي تعاقبت بهـا الأحـداث في حياته الماضية.

8- مر□لة الرضا بالنفس واندماج الأنا مقابل اليأس والقنوط
Integrity **Vs** Despair

مـع انتقالـه إلـى مرحلـة الرشـد المتأخـرة، يجـد الفرد إحساسـا أو شعـورا بالرضـى عـن حياتـه عامـة و يـرى، و هـو يتأمـل فيهـا و يسترجـع أحداثهـا، أنها كانت حافلـة بالإيجابيـات و المساهمـات، فيطمئـن إلـى هـذا الماضـي و لا يقلقه استرجـاع ذكرياتــه بـل يعتــز بــه. إن هـذه الحيـاة فـي نظــره كانـت حافلة بالإنجـازات و ناجحة علـى العموم و علـى أكثـر مـن صعيد. و إما أنه ينظر إلى تاريخــه فـلا يجــد تلك الصــورة المشرقــة عنـه، و يشعــر بالحسـرة و الندم، وينتابـه الخـوف و يقتحـم قلبـه اليـأس و يفقـد كـل أمـل فـي الحيـاة. فهـي بالنسبة إليـه حيـاة فاشلـة لا معنـى لهـا و لـم يـؤدي فيهـا دورا يُذكـر. و هـذا الشعور بالاشمئـزاز يدفـع عـددا كبيـرا مـن أفـراد المجتمعـات الغربية إلى عملية الانتحار حيـن يشعـرون بانسداد الأفق أمامهم.

بعض المآخذ على نظرية *اريكسون*:

بالرغم من الإضافة النوعية التي تقدم بها ***اريكسون*** و التي ساهمت في تحرير العديد من القنوات المختنقة في نظرية ***فرويد*** وأعطت هذه الأخيرة وجها آخر يسمح أكثر من ذي قبل بالاستفادة منها خاصة في صياغة برامج عمل تتجاوب مع واقع الأفراد و بيئاتهم، إلا أن نظرية ***اريكسون*** في جملتها لم تخلو من ثغرات و نقائص، و من أبرز المآخذ التي سُجلت:

1-إن التعاقب الحتمي للأزمات في حياة الفرد الذي تحدث عنه ***اريكسون*** لم يوضح خلفيته العلمية كما أنه لا يوجد في الظاهر ما يبرره.

2- تناول عملية النمو من خلال خطين متوازيين، و كأن الإنسان إذا حدث أن وُجد في أحد الخطين فإن حياته ستسير حتما في اتجاه معين و لا يمكن أن تحيد عنه. في حين نرى أن حياة الأفراد في الواقع تتنوّع مظاهرها و لا تسير بصورة مطلقة في اتجاه واحد بل كثيرا ما تجتمع فيها المتناقضات و تطفو على سطحها مظاهر التعددية و الازدواجية التي يحاول الفرد أن يوازن بينها و يحقق بالحد الأدنى حياة متوافقة.

ليس واضحا في نظرية ***اريكسون*** العلاقة التي تربط بينه و بين ما ذهب إليه ***فرويد***. بل إن كثيرا مما سجله يمثل اختيارا يبتعد عن أصول نظرية التحليل النفسي، و السؤال الذي يمكن طرحه هنا لماذا احتاج إلى الارتباط بنظرية ***فرويد*** و هو في عموم ما ذهب إليه مستقل عن هذا الأخير.

مازلو و نظرية الحاجات

Abraham Maslow(1970-1908)

تمهيـد

هذه النظريـات تلتقي مع نظريـة التحليل النفسـي فـي بعض النقـاط وتختلـف عنهـا جوهريـا فـي كونهـا تركـز على ضرورة دراسة الإنسان كإنسان. فالشخصيـة الإنسانيـة في تصــور أصحـاب هذه النظريات تتميـز بسيرورة وديناميـة و هـي فـي نمـو مستمـر. لذلك ترفـض القناعـة التـي تعتبـر استكمال صياغتهـا و تحديـد معالمهـا بصـورة نهائيـة خـلال الخمـس سنـوات الأولـى من حيـاة الفـرد. و علـى النقيـض مـن ذلك يؤكـد أصحـاب التصـور الإنسـاني على استعـداد الكائـن البشـري الثابـت و الدائـم ليعـرض وجهـا آخر لشخصيتـه إذا وجد الظـروف المناسبـة و اجتمعت الأسبـاب المساعـدة على ذلك و تحققت مـن خلاله عمليـة التكيف.

ومـن الوجـوه التي كانت لهـا مساهمات ذات الشـأن فـي بلورة الاتجاه الإنسانــي ***كارل روجـرس*** Carl Rogers الذي اشتهـر بتطويـر تقنيـات الارشاد والعـلاج النفسي[1] و صياغتـه لنظريـة الشخصيـة التي تتمحـور حـول مفهوم الذات و عُرفـت طريقـة علاجـه النفسـي بالغيـر موجهـة أو العـلاج المتمركز حــول العميــل[2]. و ***جـورج كيلــي*** (1905-1966) George Kelly الذي ركـز فـي تقديـره للأبعـاد الإنسانيـة على البنـاءات الذاتيـة و التـي تشبـه فـي قـوة تأثيرهـا المعتقد و الموقـف فتحـدد مـاذا و كيـف يـدرك الفـرد، أو يتذكـر، أو يتعلـم ، أو يفكـر[3].

[1]-Rogers (1942) "Counseling and psychotherapy : Newer concepts in practice"
[2]-Rogers(1951) "Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory "
[3]-Kelly (1955) "The psychology of personal constructs"

و لو أن أبرزها كان ***أبراهـام مازلو*** **(1970-1908)** Abraham Maslow الذي يعتبـر مؤسس مـا أصبـح يتعـارف عليـه بعلـم النفس الإنسانـي و الذي سماه بالقـوة الثالثـة فـي علـم النفس مـع القوتيـن الأخرييـن المتمثلتيـن في السلوكية والتحليـل النفسـي. كمـا أنـه أسس فـي سنـة 1962 الجمعيـة الأمريكيـة لعلـم النفس الإنساني. و من هذا التاريخ أصبح هـذا الاتجـاه قائمـا يؤثـر فـي التفكيـر التربـوي فـي الولايات المتحدة الأمريكية خاصة و خارجها.

بعض مفاهيم مازلو

ماذا يعني المفكرون أمثال ***مازلــو*** بضرورة دراسة الإنسان كإنسان؟

إن الإنسان في نظرهم مدفوع في سلوكه و مواقفه واتجاهاته بعدد من العوامـل زيـادة على تلك الحاجـات الغريزيـة التي اقترحهـا ***فرويـد*** أو حتى حاجاتـه نحـو الاكتشـاف للذات أو نحـو تعزيـز العلاقـات الاجتماعيـة التي تقدم بهـا كـل مـن *يونج* Jung[1] و *أدلار* Adler[2] .

إن أقـوى مأخذ سجله ***مازلـو*** على نظريـة التحليـل النفسي إخفاقهـا فـي احتـواء ثـراء الظاهـرة الإنسانيـة و التنـوع الذي يميزهـا. فالنـاس مختلفـون عن بعضهم و هذه حقيقـة تتأكـد واقعيـا فـي كـل لحظـة و فـي كـل حيـن و فـي كـل مظاهـر الحيـاة. و مـن بيـن مظاهـر الاختـلاف الثابتـة بيـن بني البشـر اختـلاف عمـل المؤثـرات فيهـم و اختـلاف استجاباتهـم لهـذه العوامـل. و عليـه فإن عالم النفـس حسب ***مازلـو*** لا يملك أكثـر مـن تقديـم اقتـراح لتصـور عـام يتنـاول طبيعـة عمل الدافعيـة و كيفيـة تأثيرهـا على الكائـن الإنساني بمفـرده و فـي سياق الملابسـات التي تحيـط بـه و الظـروف الماديـة و المعنويـة التي يوجـد فيهـا. هـذا التصـور أو هـذه الهيكلـة، يلاحـظ ***مازلـو***، تأخـذ بعيـن الاعتبـار واقـع الإنسان الذي أثبـت تاريخـه أنـه لا يكـون فيـه دائمـا مدفوعـا بلذتـه الذاتيـة و الرغبـة في

[1]-Jung (1953) " Collected Works"
[2]-Adler (1939)"Social interest" (1927)"Practice and theory of individual psychology "

التمتـع بإشباعهـا أو برغبتـه فـي اكتشـاف الذات أو بحاجتـه إلـى تأطيـر نفسه والارتقـاء بهـا اجتماعيـا و لكنـه يكـون أيضـا علـى اسـتعداد للتأثـر بكـل أنواع الدوافـع الأخـرى كذلك[1] (كل أنواع المثاليات، التضحية الذاتية، الأدبيات والأخلاقيـات، الدافع إلى الاكتشاف العلمي...).

تضمنت نظريــة ***مازلــو*** مفهوميــن رئيسييــن: الحاجـات الأساسيـة، الحاجـات الثانوية الإضافية.

أ- الحاجــات الأساسيــة: مثـل العطـش، الجـوع، العاطفـة، الأمــن، التقديـر للذات، وما يشبهها.

ب- الحاجـات الإضافيـة: الجمـــال، العدالـــة، الحســـن، الكمـــال، النظــام فـي حياتـه. فهـو لا يستغنـي عـن إشباعهـا تمامـا كمـا يحـدث لـه تجـاه حاجتـه مـن الطعام و الهـواء و الجنس و الأمن.

و يرى ***مازلــو*** أن الحاجات الإضافية هي في الأصل حاجات مكتسبة Being Needs أمـا الحاجـات الأساسيـة Deficiency Needs فهـي سابقـة للأولى و لا بـد مـن إشباعهـا. و عندمـا يحصـل أن الحاجـات الإضافيـة لا تشبع فإن الفرد عادة يكون غير راض وغير سعيد، وقد يصبح عصابيا.

مـن المفاهيـم التـي أدرجهـا ***مازلــو*** ضمـن تصـوره النظـري مفهـوم "تحقيـق الذات Self-actualization". و سبـق ***مازلــو*** فـي استعمـال هـذا المصطلـح كـل مـن ***يونــج*** و ***جولدشتايـن***[2] Goldstein". إلا أن ***مازلـو*** هـو الذي قام بتحديد مواصفات الأشخاص الذين ينطبق عليهم هذا المفهوم أو الأشخـاص الذيـن يمكـن أن نقـول أدركـوا مستـوى تحقيـق الذات. و الملاحظ أنـه استعمـل الكلمـة الانجليزيـة "actualizing" و لم يستعمـل "actualized" لأن قناعة ***مازلــو*** أن التحول هو في طبيعته مؤقت و ليس نهائيا . فالإنسان، كما أشرنا سابقا، يملك الاستعداد للتحول في أي وقت إذا سمحت الظروف بذلك[3].

[1]-Maslow (1970) " Motivation and personality"
[2]-Goldstein (1939) " The Organism" .
[3]-Maslow (1968) " Toward a psychology of being"

ومما يتميز به هؤلاء الأفراد الذين في نظر ***مازلو*** تمكنوا من تحقيق ذواتهـــم:

1- أنهم واقعيون و أحرار و تلقائيون و مبدعون و ديمقراطيون.

2- أنهم يركزون على المشكل بدلا من التركيز على الذات.

3- أنهم في حاجة إلى الحياة الخاصة و إلى الاعتزال أحيانا.

4- أن تقديراتهم للأشخاص و الأشياء طبيعية لا تكلف فيها و خاصة أنها ليست نمطية مشروطة.

5- أنهم يقاومون الالتزام في المجتمع. فقد تضايقهم عملية الالتزام إذا كانت حياة المجتمع تخلو من مظاهر الإبداع و من إتاحة الفرص لمساهمة الأفــراد.

6- أنهـم يُعرفــون بتجاربهـم الخاصــة و المتميـزة و العديـدة و التي وصفها ***مازلــو*** بالمتميزة في الحدة و الشدة و قوة آثارها الاستمتاعية التي يشعر بها الفرد و سماها Peak Experiences. هذه التجربة عبــارة عن حالة من السعادة القوية و الفرح الشديد التي يجدها هذا الصنف من الناس. و هي تجربة تنجم من التجارب العميقة للذوق و الجمال و المحبة والعاطفة و التدين والإنجاز الباهر و الكبير و مختلف الإبداعات التي يحققونها. خلال هذه التجربة يجد الفرد حيوية أكبر و يشعر بالحرية و يكون أكثر عفوية و تلقائية. و أمام هذه التجربة التي يعيشها في أعماقه تضعف الحواجز و تنهار العقبات. و هو في ذلك لا يحس بالوقت و كيف يمر. في المقابل فهو أكثر إحساسا بالجمال و الحقيقة و الحسن و العدالة و التواضع، وأكثر تجاوبا معه[1].

[1]-Nordby and Hall (1974) " A Guide to psychologists and their concepts" p.118

تصور *مازلــو* الهرمي للحاجات

عندمـا تشبـع الحاجـات الأكثـر ضـرورة فإن الفـرد يحـرر نفسـه لتطوير حاجـات مـن درجة أعلى و أرقـى. و هـذا التحـرر هـو الذي يرفعـه إلـى مستوى يخرجـه مـن دائــرة الحيوانيـة. و الحاجـات، فـي تصـور ***مازلـو***، يمكن أن توصـف بدقــة بواسطــة الهرميـة المرتبـة بحيـث تتـدرج هـذه الأخيـرة من الحاجـات البسيطة إلى الحاجات المركبة.

و حسب ***مازلــو*** توجد:

1- *حاجات فيزيولوجية*

و هي أساس نظرية الدافعيـة. حيـث نراهـا مؤثـرة و مهيمنـة و مسيطرة فـي حالـة عـدم إشباعهـا. فالأفراد الذين يكونـون تحت وطـأة هـذه الحاجات لا يهتمـون بحاجات اجتماعية. و الحوافز الاجتماعية تكون أقل تأثيرا فيهم.

2- *الحاجة إلى الأمن*

الفـرد فـي حاجـة إلـى بيئـة آمنـة و مستقـرة. هـذه الحاجـة قـد نجدهـا تسيطـر على حيـاة الطفـل و خاصـة فـي الظـروف التـي تكـون فيهـا العائلة مضطربـة بسبب الشجار أو انفصال الأبوين.

3- *الحاجة إلى الحب و الانتماء*

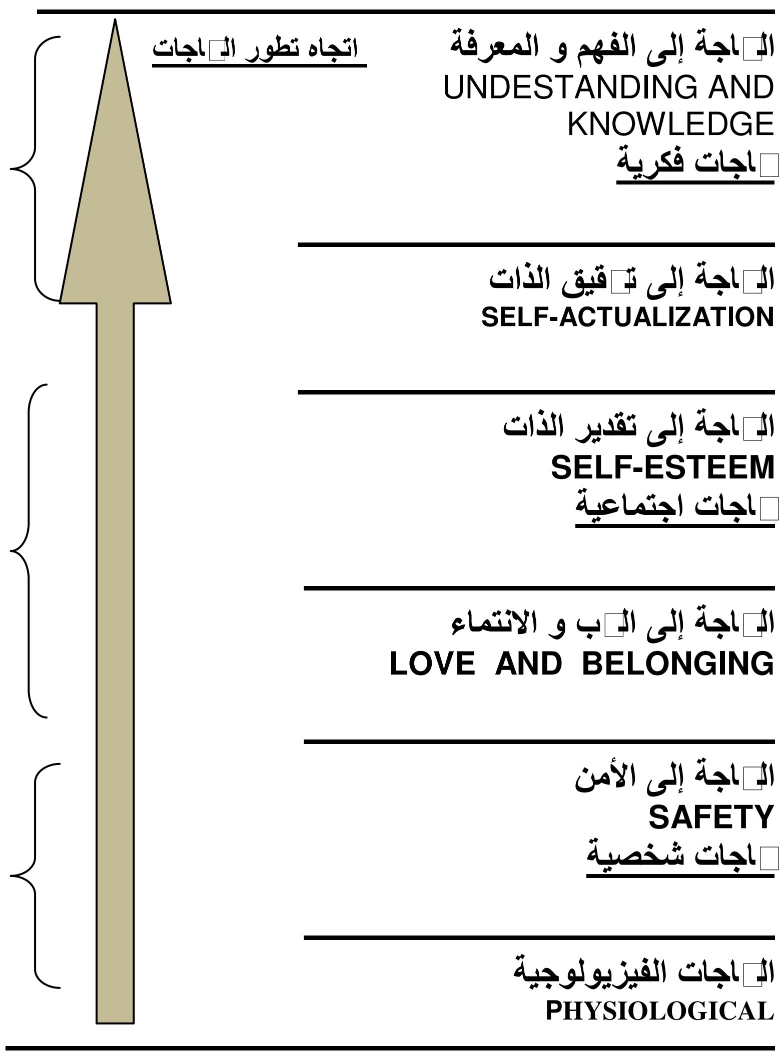
الشعـور بالرفـض و عـدم القبـول و عـدم الوئـام و الألفـة مـع الزمـلاء. يحـدث كـل هـذا نتيجـة غيـاب إشباع بمـا فيه الكفاية حاجـة الإنسـان إلى الشعـور بالانتمـاء و حاجته إلى الإحساس بحب الآخرين لـه.

4- *الحاجة إلى التقدير*

يتحقـق إشباعهـا مـن خـلال الإنجـاز الذي يقدمـه الفرد. و بوسـع الآبـاء والمربيـن تدعيـم هـذه الحاجـات و مساعـدة الفرد على إشباعهـا عـن طريـق المكافئـة و التشجيـع و توفير فرص النجاح أمام جميع التلاميذ.

5- *الحاجة إلى تحقيق الذات*

فحتى في حالة إشباع الحاجات التي سبق الحديث عنها فإن ***مازلو*** يرى أن الكائن البشري سوف يشعر بالقلق و عدم الرضا إذا لم يتمكن من عمل ما يرغب فيه فعلا و ما يستطيع القيام به. و من هنا تأتي حاجته إلى تحقيق الذات و التي تتغذى من إشباع الفرد حاجاته إلى الفهم و المعرفة. و قد عرض ***مازلو*** تطور حاجات الإنسان من خلال تدرج هرمي على النحو التالـــي:



عندما نتأمل في الطريقة التي هيكل بها ***مازلو*** الحاجات الإنسانية نلاحظ أن هناك منطقا، حيث أن الإنسان يظل مشدودا إلى الحاجات الأساسية و لا ينتقل إلى التفكير في غيرها قبل إشباعها. فعندما يعاني من حالة الجوع الشديدة فرغبته في سد هذه الحاجة تطغى على كل رغبة أخرى ويصبح خاضعا لضغوطها، و من غير المتوقع أن يخطو خطوة بالمردود الذي يتوافق مع مؤهلاته في اتجاه معين دون أن يؤثر عامل الجوع سلبا على محاولته تلك. إنه سجين حاجته إلى الطعام، فإذا ما حصل إشباعها تظهر حاجات أخرى. و قد تتطور على أرضية التطلعات و الطموح و في ظل الإيجابية الهادفة، كما أن الواقع الاجتماعي الذي يتحرك فيه و كل الظروف الأخرى المحيطة به قد تتدخل في توجيهه نحو بعض الاهتمامات أو تفرض عليه بعض الأولويات، بل و قد تولّد فيه بعض الحاجات التي يصبح مضطرا للبحث عن السبل لإشباعها. لكن الذي يظل غامضا في نظرية ***مازلو*** هو العلاقة بين هذه المستويات و هل الإنسان يتعامل في لحظة واحدة مع مستوى واحد فقط من الحاجات؟ و هل التطور في الحاجات الذي يحصل هو تطور دائم و آثاره ثابتة أم هو تطور مؤقت وآثاره غير ثابتة؟ علما بأن الإنسان قد تكون حياته مشدودة إلى أكثر من حاجة في وقت واحد، كما أن هذه الحاجات قد لا تخضع بالضرورة للترتيب الهرمي الذي اقترحه. فقد يؤجل الفرد إشباع الحاجات الفيزيولوجية من أجل تحقيق أهداف إنسانية نبيلة (التضحية، الإيثار، التعاون ...) كما قد يترفّع عن الحاجات في قاعدة الهرم، و لأسباب موضوعية، يتعلق بمستوى تحقيق الذات و بالرغبة في إشباع حاجته إلى الفهم و المعرفة. و إننا نشهد في الفترة المعاصرة صورا واقعية من قبل أفراد و جماعات بل و مجتمعات و شعوب تحرم نفسها من الطعام و تعرّض أمنها و تضحي بالنفس و النفيس من أجل التأكيد على مبادئها و الدفاع عن مقوماتها مثل الشعب الفلسطيني البطل.

الخلاصــة

وهكذا و من خلال ما تم عرضه من نظريات يتضح لنا أن فهم سلوك الإنسان و الدوافع التي تقف وراءه يتعدد حسب قناعة الباحثين الراجحة و منطلقاتهم. و لا نبالغ إذا قلنا إن كل باحث، حتى ضمن المدرسة الواحدة، يختلف عن الآخرين و يستعرض تصورا حول الكائن البشري مغايرا يجد له في حياة هذا الأخير المظاهر و الاعتبارات التي تبرره. و هذا وضع طبيعي جدا، و صور التعارض بين أصحاب النظريات لا نقرأها من زاوية التناقض الموجود بينها فقط. هذا الأخير قد يترتب طبيعيا عن اعتماد متعدد و مختلف لأدوات و وسائل و استراتيجيات يختارها كل باحث حسب رؤيته. و أن تلك العناصر أو الأوصاف التي تبدو متناقضة في التحليل الذي يجريه انطلاقا من قناعة راجحة، قد تتعايش في ظل الشخصية الإنسانية و تتناغم مع بعضها إلى درجة أننا لا نجد صعوبة في إدراك مظاهر التباعد و التنافر و هي تصب جميعها في وعاء التكامل. وأكبر دليل يؤكد على ذلك أن حياة الإنسان كفرد، من حسن حظه، يغلب عليها حال الاستقرار و التوازن و تمثل مختلف مظاهر الاضطراب و الخلل التي يعرفها الوضع الاستثنائي.

الخاتمــة

كانت هذه جولـة مثيـرة مـع الكائـن البشـري توقفنـا فيهـا عنـد أبـرز مـا تتميـز بـه شخصيتـه، و لو أننـا و بعـد أن قطعنـا هذا الشـوط يتضـح لنـا ربما أكثـر ممـا كنـا نتصـور فـي بدايـة الطريـق أننـا أصبحنـا أبعد مسافة من النقطة الاستكشافيـة الحاسمـة التي نظـل نحلـم بإدراكهـا و الوصـول إليهـا. و لعل قصتنـا مـع هـذا الإنسـان المتعـدد الأبعـاد و الخصـائـص والصفـات تشبـه قصة رجـال الفضـاء فـي محاولتهـم التعـرف علـى الكـون و مـا يدور فـي فلكـه، حيث أنهـم كلمـا اكتشفـوا منـه الجديـد و تعرفـوا منـه على الجـزء أو المجموعـة من الأجـزاء أو احتكـوا بعنصـر مـن عناصـره، ازدادت قناعتهـم بأنـه أكبر من أن يُحـاط بشريـا. لكـن و كمـا يحـدث مـع محاولـة غـزو الفضـاء، فبإمكاننا أن نسخّـر الكثيـر ممـا عرفنـاه عـن هـذا الإنسـان و نوظفـه مـن أجـل تحسيـن حياته وتطويـر إمكانا تـه بمـا يسمـح لـه مـن شـق طريقـه في هذه الحياة بإيجابية أوسع ومردود أحسن و استقـرار أكبـر. و هـو عنـوان السعـادة التـي كثيـرا مـا تحدثنا عنهـا كشعـارات و هـي فـي واقـع الأفراد و الجماعات بعيدة المنال. ذلك أن الإنسـان إذا استطـاع أن يشـق طريقـه بنجـاح و علـى الأقـل يحقـق بعضـا مما يصبـو إلـى تحقيقـه فإنـه يكـون بذلك قـد استفـاد الأداة الفاعلـة فـي حمايـة كرامته وفـي الوقت نفسـه استرجع المعنى لوجوده.

إن جهـود الباحثيـن مـن كـل جيـل يمكـن الاستفـادة منهـا إذا ظـل أصحابها دوما منصفيـن يسلكـون طريق الموضـوعيـة و لا يحيـدون عنهـا، تشدّهـم إليها رغبـة واحـدة هـي فهـم و معرفـة الحقائـق المتعلقـة بالعنصـر البشري و تحريرها من كـل التأويـلات الذاتيـة و الشـوائب العالقـة بها.

قائمة

المصادر و المراجع

أ- قائمة المصادر

القرآن الكريم

ال□ديث النبوي الشريف:

1- البخاري، ابن اسماعيل(**ت256هـ**) **ص□يح البخاري**. دار إحياء التراث العربي.

البخاري، ابن اسماعيل (**ت256هـ**)، **الأدب المفرد**، الطبعة الرابعة 1997

2-مسلم، بن الحجاج (**ت261هـ**). **ص□يح م□لم**، بيت الأفكار الدولية.1998

3- أحمد بن حنبل،(**ت241هـ**) **الم□ند** . دار الحديث القاهرة.1995

4-أبو داود، سليمان بن الأشعث (**ت275هـ**) **□نن أبي داود**، بيت الأفكار الدولية.

ب - قائمة المراجع باللغة العربية

1- ع. عز الدين الأشول (1982) " **علم النفس النمو**" مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

2- النحلاوي. ع (1979) " **التربية الإ□لامية و أ□اليبها في البيت والمدر□ة والمجتمع** " الطبعة الأولى ، دار الفكر، دمشق. ص.123.

3- بياجه .ج "**□يكولوجية الذكاء**" ترجمة يولاند عمانوئيل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ط.1 ،1988

4- محمد مصطفى زيدان (1986)" **النمو النف□ي للطفل و المراهق**" دار الشروق، جدة، الطبعة الثانية.

5- محمد مصطفى زيدان و محمد السيد الشربيني (1966) " **□يكولوجية النمو**" مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى.

6- فيصل عباس (1982) " **الشخصية في ضوء الت□ليل النف□ي**" دار المسيرة، الطبعة الأولى، بيروت.

7- سعيد حسني العزة و جودت عزت عبد الهادي (1999) " **نظريات الارشاد والعلاج النف□ي**" مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان.

8- فرويد .س " **الذات و الغرائز**" ترجمة محمد عثمان نجاتي(1961) النهضة المصرية.

9- فرويد. س" **م□اضرات جديدة في الت□ليل النف□ي** " ترجمة طرابشي (1980) دار الطليعة، ص.89.

10- فرويد، س " **معالم التحليل النفسي** " ترجمة محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، الطبعة الخامسة 1986.

11- فرويد. س " **قلق في الحضارة** " ترجمة طرابشي (1979) ، دار الطليعة.

12- صموئيل مغاريوس (1957) " **أضواء على المراهق المصري**" مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص.57-61.

13- هاري ويلز " **بافلوف و فرويد** " ترجمة شوقي جلال (1979) الجزء الثاني، ص.110. الهيئة المصرية العامة.

14- كولن ويلسن " أصول الدافع الجنسي " ترجمه من الانجليزية يوسف شرورو و سمير كتاب. منشورات دار الآداب، بيروت .الطبعة الثالثة 1986.
نشرت نسخة أصلية في لندن في 1963(1963)Colin Wilson ,*Origins of Sexual Impulse*

1- Acheson,R,M, “Maturation of the skeleton "In F.Falkner(1966) Ed “Human development ” , Philadelphia :Saunders, pp.465-502.
2- Adler, A (1927) “ Practice and theory of individual psychology ” Harcourt , Brace and World .
3- Adler, A (1939) “ Social interest ” Putnam , New York.
4- Aries. P (1962) “ Centuries of Childhood ” N.Y. : Knopf
5- Bakan .D « Sigmund Freud and Jewish Mystical Tradition »
6- Bakwin .H and Bakwin. R.M (1936) " Growth of thirty two external dimensions during the first year of life " *Jr of Pediatrics*, ***8***(2), 177-183.
7- Bardwick, J.M., Douvan, E,.Horner ,M..S and Guttman, D (1970) "Feminine personality and conflict ” Belmont , Calif.: Brooks-Cole.
8- Bardwick , J.M (1971) “Psychology of women: a study of bio-cultural conflicts ” New York : Harper and Row.
9- Bell, A.P (1969) “Role modeling of fathers in adolescence and young adulthood ” Journal of Counseling Psychology , ***16***(1), 30-35
10- Bell ,G.D (1963) “Processes in the formation of adolescents ’ aspirations ” *Social Forces*, ***42***(2), 179-186.
11- Benedict,R(1934)“Patterns of culture”Houghton Mifflin: Boston.
12- Bergman،T.,Haith,M.M and Mann,L “Development of Eye Contact and facial scanning in infants ” **مداخلة قدمت في ملتقى نظم في أبريل1971، من قبل:** Society for Research in Child development / Mineapolis
13- Berk. L.E (1971) “ Effects of variations in the nursery school setting environmental constraints and children’s modes of adaptation” Child Development ,***42***(3),pp.839-869,15,49.
14- Blest, A. D (1957) “ The function of eyespot patterns in the Lepidoptera ” *Behavior*, **11**.pp. 209-256.
15- Blos, P (1941) “ The adolescent personality : a study of individual behavior” Appleton-Century- Croffts: New York
16- Blos , P (1962) “ On adolescence” Free Press , New York
17- Blos, P (1970) “ The young adolescent: Clinical studies ” Free Press, New York
18- Bonney, M.E.A(1948) “Sociometric study of somne factors relating to mutual friendships on the elementary , secondary, and college levels ” Sociometry ,**9** , pp.21-47
19- Bordin, E.S (1943) “A theory of interests as dynamic phenomena ” *Educational and psychological measurement*, ***3***(1), 46-62.
20- Bordua, D. J (1960) “Educational aspirations and parental stress on college» Social Forces, **38** ,pp.262-269
21- Bowerman,C.Eand Kinch,J.W(1959)“Changes in family and peer orientation of children between the fourth and tenth grades ” Social Forces, **37**, pp. 206-211
22- .Bowlby, J (1965) “Child care and the growth of love” Penguin Books
23- Brackbill .Y (1971) “ The role of the cortex in orienting : orienting reflex in an anencephalic infant ” . Developmental Psychology**,** ***5***(2), 195.

24- Brecher, E. M (1971) " The sex researchers " New York: New American Library
25- Brennan, W. M, Ames, E.W and Moore , E.W (1966) " Age differences in infants' attention to patterns of different complexities ", Science, *Science*, ***151***(3708), 354-356.
26- Bridges, K.M.B (1931) " Social and emotional development of the preschool child " Kegan Paul : London .
27- Bronfenbrenner ,U (1972) " Influences on human development " Hinsdale , III.: Dryden.
28- Bronson ,G.W. (1968) " The development of fear in man and other animals " *Child Development, **39***(2), 409–431.
29- Caro, F.G and Pihlblad, C.T (1965) "Aspirations and expectations: a reexamination of the bases for social class differences in the occupational orientations of male high school students "Sociology and Social Research, **49**, pp. 465-475
30- Church .J (1973) " Understanding your child from birth to three " Fontana / Collins
31- Cooper , D. (1970) " Death of the family" Pantheon: New York
32- Cottle, T.J Howard, P and Pleck, J (1969) "Adolescent perceptions of time: the effect of age, sex and social class " *Journal of Personality, **37***(4), 636–650.
33- Davie.R.,N.Butler, H.Goldstein (1972) " From birth to seven" Longman in association with The National Children's Bureau
34- Day, S.R (1966) "Teacher influence on the occupational preferences of high school students " *Vocational Guidance Quarterly*,***14***(3), 215–219.
35- Douvan, E and Adelson, J (1966) "The adolescent experience" Wiley: New York .
36- Douvan, E " New sources of conflict in females in adolescence and early adulthood " In Bardwick , J.M et al (1970) pp.31-43
37- Doyle, M. C and Snowden , R. J (2001) " Identification of visual stimuli is improved by accompanying auditory stimuli : The role of eye movements and sound location" *Perception* , ***30***(7), 795-810..
38- Elder, G.H (1961) " Family structure and the transition of values and norms in the process of child rearing ". Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill .
39- Elder, G. H (1962) " Structural variations in the child rearing relationship " Sociometry ***25***(3), 241–262.
40- Elder , G. H (1963) " Parental power legitimation and its effects on adolescent " Sociometry , ***26***(1), 50–65.
41- El Kind, D (1967) " Egocentrism In adolescence" Child Development, **38** , pp. 1025-1034
42- El Kind, D (1968) " Cognitive development in adolescence " In Adams, J.F (Ed),"Understanding adolescence Current developments in adolescent psychology " Boston : Allyn and Bacon, pp.128-158
43- El Kind, D (1970) "Children and adolescents : interpretive essays on Jean Piaget" New York: Oxford University Press .

44- Erikson, E .H (1963) “Childhood and society ” 2nd edition, New York : Norton.
45- Erllenmeyer-Kimling L. and L.F. Jarvick (1963) “Genetics and intelligence ” , Science , **142**, 1477-1479.
46- Evers,C.A.M., Fisher, A.H.,Rodriguez Mosquera ,P.M and Manstead, A.S.R (2005) “ Anger and social appraisal : A “ spicy ” sex difference ? ”, *Emotion*, ***5***(3), 258.
47- Eysenck , H.J (1964) “ Crime and personality ” Routledge and Kegan Paul , London
48- Eysenck.H.J(1972).« The experimental study of Freudian concepts».. British Psychological Society.
49- Fagan, J.F. Fantz,R.I. and Miranda,S.M. “ Infants ’ attention to novel stimuli as a function of postnatal and conceptional age”paper presented at a meeting of the Society for Research in Child Development, Mineapolis, April 1971
50- Fantz. R.L (1965) “ Visual perception from birth as shown by pattern selectivity ” *New York Academy of Sciences,**118***(21), 793–814.
51- Floud , J. E ., Halsey , A.H ., and Martin , F.M (1956) (Eds) “ Social class and educational opportunity” , London : Heinemann
52- Fogiel ,M (1980) “ The psychology problem solver ” Research and Education Association, New York
53- Ford, C.S and Beach, F.A (1951) “ Patterns of sexual behavor ” New York: Harper – Hoeber.
54- Ford , C.S “ Culture and sex ” In Ellis , A. and Abarband , A (1961) “The encyclopedia of sexual behavior ” Vol. I, New York: Hawthorn, pp.306-312
55- Freud .S (1959) « Obssessive Actions and Religious Practices » S.E. Vol IX , Hogarth Press , London .
56- Freud « Totem and Taboo » S.E , Vol XIII , Hogarth Press, London.
57- Freud, S « Collected Papers »Vol IV. Hogarth Press, London.
58- Gaines D.I. (1974) “ The story of an English cotton mill lad ” *Journal of Psychohistory*, ***2***(2), 249.-264
59- Galton, F (1892) “ Hereditary genius: an enquiry into its laws and consequences ” 2nd edition. Horizon , New York.
60- Garn , S, M (1957) " Roentgenogrammetric determinations of body composition " Human Biology,. ***29***(4), 337
61- Garn, S, M (1958) " Fat, body size,and growth in the newborn” Human Biology, **30**(4), 265.
62- Garn. S.M and Rohman, C.G (1960) " Variability in the order of ossification of the boney centers of the hand and wrist ” *Journal of Physical Anthropology*, ***18***(3), 219-230.
63- Garrison, K.C “ Physilogical changes in adolescence” In Adams, J.F (1968) Ed “Understanding adolescence: *current* developments in adolescent psychology” Boston : Allyn and Bacon .
64- Gesell , A et al (1940) “The first five years of life:a guide to the study of the preschool child ” N.Y: Harper.

65- Gesell, A and Ilg, F.L (1949) " Child development " 2nd Ed, N.Y: Harper.
66- Goddard, H.H (1921) " The Kallikak family " Mac Millan , New York.
67- Goldstein , K (1939) " The Organism" American Book , New York.
68- Gottesman, I.I and Shields, J (1966) " Contributions of twin studies to perspectives on schizophrenia." Progress in experimental personality research". ***3***, 1-84
69- Greulich, W.W (1950) " The rationale of assessing the developmental status of children from roentgenograms of the hand and wrist". *Child development*, ***21***(1), 33–44.
70- Haith, M.M (1966) " The response of the human newborn to visual movement " Journal of experimental child psychology, ***3***(3), pp.235-243
71- Haith, M,M " Visual scanning in infants " Paper presented in the regional meeting of the society of research in child development. Clark University, Worcester, Mass, March 1968.
72- Hall, C.S (1934) " Emotional behavior in the rat: I. Defecation and urination as measures of individual differences" Jr of Comparative psychology, ***18***(3), pp.385-403
73- Hallworth, H.J., Davis, H.and Gamston, C (1965) " Some adolescents' perceptions of adolescent personality " *Journal of Social and Clinical Psychology*, ***4***(2), 81-91.
74- Harold, G.T (2001) "Not in front of the children? How conflict between parents affects children? " One-Plus-One Marriage and Partnership Research , London.
75- Haynes, H, White, BL and Held, R (1965) " Visual accommodation in human infants" Sciences, ***148***(3669), 528-530.
76- Hershenson , M (1964) " Visual discriminationin the human newborn" Journal of comparative physiological psychology, *58*(2), 270.
77- Hilgard ,E.H and Atkinson ,R .C (1967) " Introduction to psychology " Harcourt, Brace and World, Inc. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta.
78- Hoffman, L.W (1972) " The professional woman as mother " Paper prepared for the Conference on Successful women in the Sciences. Academy of Sciences: New York (May 11-13)
79- Horner, M.S " Feminity and successful achievement: a basic inconsistency" In Bardwick, J.M, . Douvan, E ,.Horner, M..S and Guttman, D (1970) " Feminine personality and conflict " Belmont, Calif.: Brooks-Cole, pp. 45-73.
80- Hunt, Joseph McVicker.(1961) "Intelligence and experience ", Ronald: New York.
81- Inhelder, B and Piaget, J (1959) «La genèse des structures logiques élémentaires: classifications et sériations », Neuchâtel : Delachaux et Niestle.
82- Israel, S. L (1967) " Normal puberty and adolescence " Annals of the New York Academy of Science, ***142***(3), 773-778.

83- Jahoda, M. (1972). «Social psychology and psychoanalysis: A mutual challenge». *Bulletin of the British Psychological Society*.
84- Jersild .A.T (1965) " The psychology of adolescence" 2nd Ed .Mac millan: New York
85- Jensen, A.R (1969) " How much can we boost I.Q and scholastic achievement ? " Harvard Educational Review, ***39***(1), pp.1-123.
86- Johes.E (1957) «The Life and Working of Sigmund Freud » BASIC BOOKS, INC. Publishers
87- Jones, H.E (1949) " Motor performance and growth: a developmental study of statistic dynamo-metric strength" Berkeley:University of California Press.
88- Jung ,C.G (1953) " Collected Works " Edited by Read, H. Fordham , M and Adler , G. Princeton University Press .
89- Kagan, J.,& Moss, H.A.(1962). " Birth to maturity: A study in psychological development. "John Wiley & Sons, Inc..
90- Kahl, J.A (1953) "Educational and occupational aspirations of "common-man" boys". Harvard Educational Review,**23**, pp.186-203
91- Karmel , B.Z (1966) " The effect of complexity , amount of contour , element size and element arrangement on visual preference behavior in the hooded rat , domestic chick , and human infant " Unpublished doctoral dissertation , George Washington University.
92- Kelly ,G.A (1955) " The psychology of personal constructs" Norton : New York .
93- Kessen .W (1965) " The Child " . N. Y Wiley p.11
94- Keislar, E. R (1961) " Experimental development of " like " and "dislike " of others among adolescent girls" . Child Development, **32**, pp.59-66
95- Kinsey, A. C,. Pomeroy, W. B,. Martin, C. E (1948) " Sexual behavior in the human male" Saunders: Philadelphia.
96- Kinsey, A. C ,. Pomeroy, W. B,. Martin, C. E and Gebhard, P. H (1953) "Sexual behavior in the human female" Saunders: Philadelphia.
97- Kuvelsky, W.P and Bealer, R.C(1967) "The relevance of adolescents ' occupational aspirations for subsequent job attainment" *Rural Sociology*, ***32***(3), 290-301..
98- Latham , A.J (1951) " The relationship between pubertal status and leadership in junior high school boys" Jr of Genetic Psychology, ***78***(2), pp.185-194.
99- Laughlin, F(1954) " The peer status and seventh grade children " New York: Columbia University Press .
100- Linton, R (1945) " The cultural background of personality " New York: Appleton-Century-Crofts
101- Lips, H.M and Colwill, N.L (1978) "The psychology of sex differences " Prentice-Hall, Inc , Englewood, New Jersey
102- Lund, F.H(1944) " Adolescent motivation: sex differences ". *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, ***64***(1),99-103
103- Mac Curdy, H.L (1953) " A test of measuring the physical capacity of secondary schoolboys" , New York: Harcourt Brace Jovanovich.

104- McCandless, B.R., Bilous, C.B., and Bennet, H.L (1961) " Peer popularity and dependence on adults in preschool socialization", Child Development, **32** , pp.511-518.
105- McCandless, B.R (1970) "Adolescents : behavior and development". Hindsdale, III.: Dryden
106- Malinowski,.B(2003)« Sex and Repression in Savage Society». Routledge..
107- Mann, J " Experimental induction of human sexual arousal " In Wilson,W.C, et al (1971) Technical report of the commission on abscenity and pornography" Vol.1.Preliminary Studies, Washington, D.C: U.S. Govermnent printing office. pp.23-60
108- Maresh, M(1964) "Variations in patterns of linear growth and skeletal maturation" Jr of the American Physical Therapy Association, ***44***(10),, pp.881-890.
109- Maslow , A H (1968) " Toward a psychology of being " Princeton , N.J: Van Nostrand .
110- Maslow, A.H. (1970) " Motivation and personality " Harper and Row Publishers, Inc. New York
111- Mayer, L.W (1971) "New questions about the US population" Fortune, February, pp.82-85
112- Mead, M (1928) " Coming of age In Samoa ", New York: William Morrow and Company,Inc
113- Mead, M (1935) "Sex and temperament in three primitive societies", New York: William Morrow and Company,Inc
114- Mead, M. (1949)." Male and female: a study of the sexes in a changing world. " William Morrow. New York.
115- Mead , M (1962) " Male and female" Pelican Books
116- Meredith,H.V.(1970) "Body size of contemporary groups of one year old infants studied in different parts of the world" Child Development, ***41***(3),551-600.
117- Minturn, L., Lambert, W. W ., and associates (1964) " Mothers of six cultures: Antecedents of child rearing " . Wiley: New York.
118- Mussen ,P.H, Conger,J.J and Kagan , J (1974) " Child development and personality " Harper and Row, Publishers, New York, Evanston, San Francisco , London.
119- Nash, A and Hay , D. F (2003) " Social relations in infancy : origins and evidence ", Human Development, ***46***(4), 222-232 .
120- Newcomb, T. M (1943) " Personality and social change " New York Holt, Rinehart and Winston , Inc .
121- Newman, H.H, Freeman, F.N and Holzinger, K.J (1937) " Twins: a study of heredity and environment " Chicago, University of Chicago Press.
122- Nordby, V.J and Hall, C.S (1974) " A Guide to psychologists and their concepts" W.H . Freeman Company , San Francisco.
123- Oaksford, M., Carlile, J and Moore, S. C (2004) "Effects of reasoning, prior mood, and personality on emotion" Psychologia, ***47***(4), 250-263..
124- Pavlov .I. P (1927) « Conditioned Reflexes » London: Oxford University Press.

125- Pavlov.I.P (1941 " Conditioned Reflexes and Psychiatry " New York: International.

126- Phelps, F. G (2006) "Helping children think: Gaze aversion and teaching" British Journal of Developmental Psychology, ***24***(3), 577-588..
127- Piaget,J.(1925). La représentation du monde chez l'enfant. *Revue de Théologie et de Philosophie*, ***13***(56),191-214.
128- Piaget, J(1930) "Le langage et la pensée chez l'enfant ", Neuchatel et Paris, Delachaux et Niestle.
129- Piaget, J.(1931). Rapport du directeur. In *Le Bureau international d'éducation en 1930-1931: deuxième réunion du Conseil* (p.20-43). Bureau international d'éducation.
130- Piaget, J (1931) "La logique de l'enfant ", L'Ecole Libératrice. Paris, année 2, No:**24**. pp.508-509
131- Piaget, J (1931) " de L'Egocentrisme " , L'Ecole Libératrice . Paris, année 2 , No: **23** p.494.
132- Piaget, J (1936) « La genèse des principes de conservation dans la physique de l'enfant» Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, Année **27**, pp.31-44.5
133- Piaget, J (1942) « Classes, relations et nombres : essai sur les groupements de la logistique et sur la réversibilité » , J.Vrin , Paris.
134- Piaget, J (1945) « La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu, et rêve, image et représentation », Neuchatel :Paris : Delachaux et Niestle
135- Piaget,J. and Inhelder,B (1948) « La représentation de l'espace chez l'enfant » Presses Universitaires de France , Paris.
136- Piaget, J (1950) « La réversibilité de la pensée et les opérations logiques » Bulletin de la Société Francophone de Philosophie, Année 44 No :4 pp.137-164.
137- Piaget, J (1954)«la période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant a celle de l'adolescent» Bulletin de Psychologie, Paris.T.7 , No: **5** , pp.247-253
138- Piaget, J (1956) " Motricité, perception ei intelligence", Enfance No: 2, pp. 9-14 Paris.
139- Piaget, J (1956) « Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent» In «Le Problème des stades de psychologie de l'enfant » Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, Par Osterrieth et J. Piaget. Paris, Presses Universitaires de France , pp.33-42
140- Piaget, J (1958) «Les étapes du développement mental» Bulletin de Psychologie , Paris ,T.11
141- Piaget , J (1966) « L'Image mentale chez l'enfant » P I A.
142- Piaget, J (1969) " Psychologie et pédagogie" , Denoël: Paris.
143- Piaget,J (1970) "Psychologie et épistémologie",Bibliothèque Médiations Editions Gonthier.

144- Piaget. J (1972) " Ou va l' éducation ? ", Denoel-Gonthier : Paris
145- Piaget, J (1972) "Problèmes de psychologie génétique" Bibliothèque Médiations Denoel / Gonthier

146- Piaget, J and Suzanne Taponnier (1956)« L'Estimation de longueurs de deux droites horizontales et parallèles a extrémités décalées», Archives de Psychologie , Geneve , Vol 35 , No :**140** pp. 369-399
147- Piaget : de la pédagogie » Introduit par Silvia Parrat-Dayan et Anastasia Tryphon (1998) , Editions Odile Jacob , Paris.
148- Pratt, K.C.(1934) " The effects of repeated visual stimulation on the activity of newborn infants " Jr of genetic psychology , **44**(1),117-126..
149- Prothro,E.T(1961)«Child Rearing in the Lebanon».Harvard University Press.
150- Queen S.A and Habenstein R.W (1967) " The family in various cultures " 3rd Edition,Philadelphia : Lippincott .
151- Rachman, R. S.(1971) « The Effects of Psychotherapy » Pergamor Press: Oxford.
152- Reevy, W.R "Adolescent sexuality " In Ellis , A and Abarband , A (1961) Ed " The encyclopedia of sexual behavior " Vol .I , Englewood Cliffs, N.J : Hawthorn , pp. 52-68
153- Rogers, C.R (1942) " Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice " Houghton Mifflin, Boston .
154- Rogers, C. R (1951) "Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory " Houghton Mifflin, Boston .
155- Salapatek,,P,and Kessen,W(1966) "Visual scanning triangles by the human newborn" Journal of experiemental child psychology,***3***(2),155-167.
156- Salapatek, P (1968) " Visual scanning of geometric figures by the human newborn " Jr of comparative and physiological psychology, ***66***(2),247.
157- Samuels, S.C (1977) " Enhancing self-concept in early childhood " , Human Sciences Press. New York
158- Schaffer .H.R and Emerson,P.E (1964) "The development of social attachments in infancy" Monograph of the Society for Research in Child Development, ***29***(3), 1–77...
159- Schaeffer, D.L (1971) Ed "Sex differences in personality: Readings" Belmont, Calif.: Brooks -Cole
160- Searle, L.V (1949) " The organization of hereditary maze-brightness and maze-dullness " Genet.Psychol .Monogr. **3**, pp : 279-325
161- Sears, R.R, Maccoby,E.E and Levin, H (1957) "Patterns of child rearing" New York: Harper and Row, Publishers.
162- Shields, J (1962) " Monozygotic twins " Oxford University Press, Oxford
163- Shirley ,M.M (1931)"The first two years: a study of twenty–five babies, Vol 1. Postural and locomotor development " Minneapolis: U. of Minn. press.
164- Shirley, M.M (1933) "The first two years: Vol 2. Intellectual development " Minneapolis:U.of Minn .Press.
165- Simmons, K (1944) "The Brush Foundation Study of Child Growth and Development: II. Physical Growth and Development" Monographs of the Society for Research in Child Development , ***9*** (1), 1-87.
166- Simon, W. and Gagnon, J.H (1970) Ed "The sexual scene " Chicago: Transaction Books.
167- Simpson, R. L (1962) " Parental influence, anticipatory socialization, and social mobility " American Sociological Review, ***27***(4), 517-522..
168- Skeels, H. M (1966) " Adult status of children with contrasting early life experience: a follow-up study " Monographs of the Society for Research in Child Development , ***31***(3), 1-56.
169- Spitz.R.(1965)"The first year of life" International university press, New York.

170- Stafford Clark, D. (1973) « What Freud Really Said », Penguin Books, Limited. ISBN: 9780140208771.
171- Stern, C (1960) " Principles of human genetics " 2nd ed, Freeman : San Francisco.
172- Stone, L and Church, J (1973) " Childhood and Adolescence", Random House : New York
173- Sunley. R " Early nineteenth century literature on child rearing " In M.Mead and M.Wolfenstein (1955) Eds " childhood in contemporary cultures " Chicago : U . of Chicago Press.
174- Super, C.M " Long term memory in early infancy " . Unpublished Doctoral dissertation, Harvard University, 1972
175- Super, D. E. Starishevsky , R ., Martin , N and Jordaan , J.P (1963) "career development: Self-concept theory" College Entrance Examination: New York.
176- Tanner, J.M (1962) " Growth at adolescence" 2nd edition, Oxford : Blackwell Scientific Publications, Philadelphia : Davis
177- Tanner, J. M " Physical growth" In Mussen, P.H (1970) Ed . Carmichael's manual of child psychology. 3rd Ed, Vol. 1, New York: Wiley.
178- Tanner, J.M (1971) " Sequence, tempo, and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen" Daedalus, Fall 1971, pp.907-930.
179- Thompson. H " Physical growth " In L.Carmichael (1954) edition "manual of child psychology " 2nd Ed, New York : Wiley .
180- Thorndike, E.L (1932) " The fundamentals of learning " New York : Teachers College
181- Thorndike, E.L (1940) " Human nature and the social order " New York: Macmillan..
182- Tryon, C. M (1939) " Evaluation of adolescent personality by adolescents ". Monographs of the society for Research in Child Development , ***4***(4) p. i-83.
183- Tryon , R.C (1940) " Genetic differences in maze learning ability in rats", 39thYearbook, Part I , National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, pp.111-119.
184- Tuma, E and Livson ,N (1960) " Family socioeconomic status and adolescent attitudes to authority " Child Development, **31**, pp.387-399 .

185- Van Krevelen, A(1962)"Characteristics which identify the adolescent to his peers" *The Journal of Social Psychology*, ***56***(2), 285-289.
186- Watson. E. H and Lowrey.G.H (1958) " Growth and development of children " 3rd ed , Chicago:Year Book Publishers
187- Watson, J.B (1914) " Behavior : An introduction to comparative psychology " New York :Holt , Rinehart, and Winston.

188- Watson, J.B (1924) " Behaviorism " New York : People's Institute Publishing Co.,
189- Watson, J.B (1928) " Psychological care of infant and child " W, Norton, New York .
190- Watson. R.I and Lindgren .C.H (1958) " Psychology of the child and the adolescent " Macmillan Publishing Co., New York and Collier Macmillan Publishers, London , 4th Edition
191- Werts , C. E (1966) " Social class and initial career choice of college freshmen" Sociology and Education , ***39***(1) , pp.74-85 .
192- Werts , C.E (1968) " Paternal influence on career Choice" Journal of Counseling Psychology , ***15***(1), pp.48-52 .
193- Whiting, B.B. (1963) Ed " Six cultures: Studies of child rearing". Wiley: New York
194- Whiting , J. W and Child, I.L. (1953) " Child training and personality " Wiley: New Haven , Conn.: Yale University Press.
195- Wickelgren ,L.W (1969) " the ocular response of human newborns to intermittent visual movement" *Jr of experimental child psychology*, ***8***(3), 469-482.
196- Wilson, A.B (1959) " Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys " American Sociological Review, **24**, pp. 836-845 .
197- Zytowski, D. G. (1968) Ed " Vocational behavior " Holt, Rinehart and Winston

***

الإيداع القانوني: 2007 - 4288
ردمك: 0 - 796- 54-9961 -978
دار الغرب للنشر والتوزيع
حي 52 مسكن رقم ENSEP/101 – وهران-
الهاتف: 82 17 58 041 / 52 85 58 041

الإنسان جوهرة في هذا الوجود، تقترن آثار خدمته و نتائج رعايته بسمو مظاهر الحياة الاجتماعية من حوله و تطورها. إلا أن مثل هذه الرعاية لا يمكن أن تؤتي أكلها أو تحقق أهدافها إذا لم تخضع في محتواها و وسيلتها لخصائص هذا الكائن الثابتة و متطلبات حياته في مختلف جوانبها.

و كتاب "*الطفولة و المراهقة*" تسليط للضوء على كل ذلك من حيث أنه وصف شامل لأبرز مراحل عمر هذا الإنسان ، و وقوف عند أهم حاجاته الجسمية و النفسية و الاجتماعية التي ينبغي أن يشملها الاهتمام والإشراف قصد تمكينه من بلورة حياة الاستقرار والتوازن و تأهيله في المجتمع ليشق بكل إرادة و عزيمة طريق الاندماج الإيجابي و المشاركة الناضجة و الإسهام الفعال .

و نظرا لطبيعة العناصر المدرجة و المنهجية المتبعة و الأسلوب المعتمد فإن الكتاب يقدم الكثير مما يمكن أن يساهم في تطوير الممارسة التربوية لدى الآباء و المربين على حد سواء، و في امتصاص العديد من الصعوبات التي تعترض طريقهم. كما قد اجتمعت فيه من المادة العلمية ما تجعل منه الأداة المساعدة لطالب العلم في بداية مسيرته، و في نفس الوقت المسعفة للدارس و الخبير المختص.

دار الغرب للنشر و التوزيع